

2.º CICLO DE ESTUDO
MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

Escrever para aprender: a escrita enquanto estratégia para melhorar a compreensão de textos (nas aulas de Português e de Espanhol)

Sara Filipa Barros Pinto

M

2017



Sara Filipa Barros Pinto

**Escrever para aprender: a escrita enquanto estratégia para
melhorar a compreensão de textos (nas aulas de Português e de
Espanhol)**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português nos Ensinos Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo e coorientado pela Professora Doutora Marta Isabel de Oliveira Várzeas.

Orientador de Estágio de Português: Professora Luísa Santos

Orientador de Estágio de Espanhol: Professora Sílvia Leal

Supervisor de Estágio de Português: Professora Doutora Marta Várzeas

Supervisor de Estágio de Espanhol: Professora Marta Pazos Anido

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

Escrever para aprender: a escrita enquanto estratégia para melhorar a compreensão de textos (nas aulas de Português e de Espanhol)

Sara Filipa Barros Pinto

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português nos Ensinos Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo e coorientado pela Professora Doutora Marta Isabel de Oliveira Várzeas.

Orientador de Estágio de Português: Professora Luísa Santos

Orientador de Estágio de Espanhol: Professora Sílvia Leal

Supervisor de Estágio de Português: Professora Doutora Marta Várzeas

Supervisor de Estágio de Espanhol: Professora Marta Pazos Anido

Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Duarte
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Mónica Barros Lorenzo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

Da minha aldeia veio quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não, do tamanho da minha altura...

Nas cidades a vida é mais pequena
Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.
Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,
Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar para longe
de todo o céu,
Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos
nos podem dar,
E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.

Alberto Caeiro

Dedicatória

À minha mãe: por me ter ensinado a nunca desistir.

Sumário

Agradecimentos.....	8
Resumo.....	10
Abstract.....	11
Resumen.....	12
Índice de figuras.....	13
Índice de gráficos.....	14
Lista de abreviaturas e siglas.....	15
Introdução.....	16
Capítulo I – Justificação da ação.....	19
1.1. Contexto escolar.....	19
1.2. Caracterização das turmas.....	20
1.2.1. Os grupos de Português.....	20
1.2.2. O grupo de Espanhol.....	23
1.3. Identificação do problema e definição da área de intervenção.....	25
Capítulo II - Fundamentação teórica e plano de ação.....	37
2.1. Escrever para aprender.....	37
2.1.1. A escrita enquanto estratégia de ensino.....	44
2.1.2. Porquê a escrita?.....	48
2.2. Compreender textos.....	52
2.2.1. Modelos de compreensão textual.....	58
2.2.1.1. As atividades propostas em conformidade com o modelo interativo.....	63
2.3. Plano de ação.....	71
Capítulo III – Prática letiva.....	73
3.1. Metodologia.....	73
3.1.1. Ferramentas para recolha de dados.....	73
3.1.2. Plano de intervenção e descrição dos ciclos de investigação-ação.....	75

3.1.2.1. 1.º e 2.º ciclos de investigação: atividades realizadas nas aulas de Português.....	76
3.1.2.1.1. 7.º C – Sequência didática I – 1.º ciclo.....	76
3.1.2.1.2. 7.º C – Sequência didática II – 2.º ciclo.....	78
3.1.2.1.3. 9.º C – Sequência didática I – 1.º ciclo.....	79
3.1.2.1.4. 9.º C – Sequência didática II – 2.º ciclo.....	81
3.1.2.2. 1.º e 2.º ciclos de investigação: atividades realizadas nas aulas de Espanhol.....	83
3.1.2.2.1. 10.º G – Sequência didática I – 1.º ciclo.....	83
3.1.2.2.2. 10.º G – Sequência didática II – 2.º ciclo.....	85
3.2. Resultados.....	87
3.2.1. Descrição dos métodos de tratamento de dados.....	87
3.2.2. Apresentação dos dados.....	89
3.3. Discussão dos resultados.....	111
3.3.1. Interpretação dos resultados.....	111
Considerações finais.....	115
Referências bibliográficas.....	117
Anexos.....	123

Agradecimentos

Embora as palavras não sejam suficientes para exprimir o sentimento de gratidão para com aqueles que caminharam junto a mim, sinto-me no dever de lhes agradecer por tornarem possível o término de mais uma etapa. Sem o seu amparo e as suas palavras de motivação não seria capaz de mitigar os meus anseios. Foram, sem dúvida, o pilar que permitiu edificar este projeto, dado que as horas a ele dedicadas ganharam cor, devido à sua presença constante. Efetivamente, é-me impossível verbalizar o quanto me sinto abençoada por fazerem parte da minha vida.

Aos que me criaram e educaram. Aos que lutaram arduamente para que eu tivesse a oportunidade de estudar. Por terem depositado toda a confiança nas minhas decisões. Por terem usado os seus esforços para que nunca me faltasse nada. Por me transmitirem como valores essenciais a humildade e o amor ao próximo. Por me darem asas. Por ampararem as minhas quedas. Por me terem deixado viver em Aveiro e no Porto, sem nunca duvidarem do cumprimento das minhas obrigações. Aos meus pais.

Por ser aquele que mais me irrita. Por acreditar em mim. Pelos laços que nunca se quebrarão. Ao meu irmão.

Ao meu amor maior, pelos abraços (na verdade, os melhores) carregados de ternura e saudade, todas as sextas, aquando do meu regresso a casa, nestes cinco anos de Aveiro e Porto. Por ser um exemplo de luta; por, e apesar da doença que consigo carrega, ser a alegria do meu lar; por me ensinar (sem saber) que o amor é o mais nobre de todos os sentimentos; por tudo. À minha avó Maria Rosa.

Pelo apoio constante. Pelo amor de todas as horas. Por acreditar em mim, mais do que eu própria. Por me ajudar a realizar os sonhos. Por ter estado ao meu lado, sempre, neste ano e nos últimos sete. Por não cobrar a ausência. Por ter estado presente, sentado numa cadeira ou no sofá, nos momentos de estudo, motivando-me, mesmo sem o saber. Por tudo e por nada. Ao meu namorado. Ao meu melhor amigo.

Aos que sempre tornaram pequenos instantes em grandes momentos. Aos que me acompanham nas horas de glória e nas de provação. Aos que me possibilitam ser eu

própria. Aos verdadeiros. Aos meus amigos e à minha família.

Por terem orientado de forma correta e atenta o presente trabalho. Pelas recomendações e conselhos. Ao professor Rogelio, um profundo agradecimento por, durante os dois anos de Mestrado, ter-se mostrado um exemplo de como ser bom professor. À professora Marta Várzeas, agradeço por ter acreditado em mim. Nunca esquecerei toda a amabilidade para com as minhas preocupações.

Pela preocupação e pela confiança. Por ter aumentado o gosto pelo ensino do Espanhol. Pelos conselhos. Pela explicação, sempre pormenorizada, dos pontos a melhorar. Pelas palavras. Pela orientação neste ano de estágio. À professora Marta Pazos Anido.

Por, desde a primeira aula, ter acreditado em mim e no meu trabalho. Pelo sentido prático. Por me ter dado a liberdade de planificar as aulas, sem nunca se opor às minhas escolhas. Pelos sorrisos, durante as aulas por mim lecionadas, que me fizeram sentir segura. Por ter sido orientadora e por se ter tornado amiga. À Sílvia, orientadora do estágio pedagógico de Espanhol.

Ao ingrediente principal e mais belo do estágio. Pelos sorrisos, pelas perguntas, pelos momentos de partilha. Por terem sido os primeiros. Pela saudade sentida a cada toque de saída. Por me fazerem sentir que estou no caminho certo. Pelo sentimento de dever cumprido. Aos meus alunos das turmas 7.º C, 9.º C e 10.º G, os quais guardarei para sempre no cantinho mais especial: na minha memória.

Por significarem união. Pelo tempo partilhado, durante estes dois anos, nas aulas e fora delas. Nunca, em tantos anos de formação, formei parte de um grupo tão unido e solidário. À minha turma de Mestrado.

Por pertencerem à turma, mas, sobretudo, por se terem tornado família, neste último ano. Urge destacá-las pelo amor que me ofereceram. Por terem partilhado não só a casa, mas também a vida, as alegrias e as tristezas. Pela construção de uma amizade ímpar. Pelo companheirismo e apoio, nas horas de maior desespero, durante as quais parecia que o mundo ia desabar. Por não me terem deixado desistir. À Jaquelina e à Patrícia.

Resumo

O presente estudo teve origem no estágio pedagógico de Português e Espanhol, realizado na Escola EB 2 + 3 + Secundária Clara de Resende. Dos objetivos de investigação traçados, destaca-se o que pretendeu utilizar a escrita como estratégia para construir conhecimento e melhorar a compreensão textual dos alunos. Assim, o relatório tem o propósito de demonstrar como esta competência pode figurar de uma forma distinta na sala de aula e fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo os momentos dedicados à leitura e à compreensão e auxiliando os discentes na construção de conhecimentos úteis sobre os textos em estudo. Partindo deste objetivo, privilegiou-se o uso informal da escrita através do desenho de atividades de “escrever para aprender”. Este conceito é a tradução de um outro, *Writing to learn*, o qual será explicado no desenrolar do enquadramento teórico. Ao mesmo tempo, pretendeu-se demonstrar como o emprego deste tipo de atividades deve assumir um papel relevante como aquele que possui a escrita que permite expressar conhecimento, a qual se privilegia no contexto português. Pensou-se que era uma forma de aumentar os momentos dedicados à escrita durante os tempos letivos e, concomitantemente, por estarem desprovidas de formalidade, de reduzir a aversão dos alunos ao escrever. Estes dois pontos foram também delineados como objetivos a alcançar durante a iniciação à prática profissional. Por fim, o relatório, seguindo os princípios provindos da metodologia da investigação-ação, conjuga um enquadramento teórico em torno de “escrever para aprender” e compreensão de textos com a exposição e análise das atividades práticas desenvolvidas no período de estágio, no seio de três grupos, dois frequentadores do Ensino Básico e um do Ensino Secundário.

Palavras-chave: escrita; escrever para aprender; compreensão de textos; estratégia de ensino.

Abstract

The current investigation was developed simultaneously in the pedagogical internship of Portuguese and Spanish, carried out at *Escola EB 2 + 3 + Secundária Clara de Resende*. From the investigation objectives outlined, it is worth highlighting the one that intended to use writing as a strategy to build knowledge and improve students' textual comprehension. Consequently, this report aims to demonstrate how this competence may be conceived differently within the classroom and be a part of the learning-teaching process, enhancing the moments dedicated to reading and to comprehension and helping the students to build useful knowledge regarding the texts studied. Bearing this goal in mind, the focus was on the informal use of writing through the design of “escrever para aprender” activities. This concept is the translation of another, “writing to learn”, which will be further explained in the theoretical background. Concurrently, it was intended to demonstrate that the application of this kind of activities should also play a significant role as the one played by the use of writing to express knowledge, privileged by the Portuguese context. It was thought as a way to increase the moments dedicated to writing during the lessons, as well as to reduce the students' resistance to write, since these moments were deprived of formality. Both of these aspects were also outlined as objectives to accomplish during the teaching practice initiation. Finally, this report, following the principles derived from the investigation-action methodology, combines a theoretical framework concerning “writing to learn” and textual comprehension with the description and analysis of the practical activities developed during the internship stage, within three groups, two of them from *Ensino Básico* and one from *Ensino Secundário*.

Key-words: writing; writing to learn; textual comprehension; teaching' strategy.

Resumen

El presente estudio tiene su origen en las prácticas de Portugués y de Español, llevadas a cabo en la *Escola EB 2 + 3 + Secundária Clara de Resende*. De los objetivos de investigación trazados, se destaca la utilización de la escritura como estrategia para construir conocimiento y mejorar la comprensión textual de los alumnos. En este sentido, el trabajo tiene el propósito de demostrar cómo esta competencia puede surgir de una manera distinta en el aula y formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, enriqueciendo los momentos dedicados a la lectura y a la comprensión y ayudando a los discentes en la construcción de conocimientos útiles sobre los textos de estudio. Partiendo de este objetivo, se concede prioridad al uso informal de la escritura a través del diseño de actividades de “escrever para aprender”. Este concepto es la traducción de otro, *Writing to Learn*, el cual se desarrolla en la fundamentación teórica. Al mismo tiempo, se pretende demostrar cómo el empleo de este tipo de actividades debe asumir un papel relevante como el que posee la escritura que permite expresar conocimiento, la cual se privilegia en el contexto portugués. Se piensa que es una manera de aumentar los momentos dedicados a la escritura durante los períodos lectivos y, simultáneamente, dado su carácter informal, de reducir la aversión de los estudiantes hacia la escritura. Estos dos puntos se han establecido asimismo como objetivos a alcanzar durante las prácticas. Por último, el trabajo, el cual sigue las reglas de la metodología de la investigación en acción, concilia una fundamentación teórica en torno a “escrever para aprender” y la comprensión de textos con la exposición y análisis de las actividades desarrolladas en el período de las prácticas, en el seno de tres grupos, dos frequentadores de la enseñanza básica y uno de la enseñanza secundaria.

Palabras clave: escritura; escribir para aprender; comprensión de textos; estrategia de enseñanza.

Índice de figuras

Figura 1 – Exemplo de resposta errada à questão 8.

Figura 2 – “Aula zero”: jogo de apresentação.

Figura 3 - “Aula zero”: jogo de apresentação – exemplos de respostas.

Figura 4 - «Despedidas em Belém»: estâncias e imagem projetadas (dispositivo de elaboração própria).

Figura 5 – Tabela de observação direta: excerto.

Figura 6 - Tabela de observação direta: excerto.

Figura 7 - Tabela de observação direta: excerto.

Figura 8 - Tabela de observação direta: excerto.

Figura 9 – Inquérito por questionário – exemplo de resposta à questão 6.1.

Figura 10 - Tabela de observação direta: excerto.

Figura 11 - Tabela de observação direta: excerto.

Figura 12 - Tabela de observação direta: excerto.

Figura 13 - Tabela de observação direta: excerto.

Figura 14 - Tabela de observação direta: excerto.

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição das respostas às perguntas de interpretação.

Gráfico 2 - Distribuição das respostas ao inquérito por questionário (questões 1 a 5).

Gráfico 3 - Distribuição das respostas ao inquérito por questionário (questão 6).

Gráfico 4 - Distribuição das respostas ao questionário.

Gráfico 5 - Distribuição das respostas ao inquérito por questionário (questões 1 a 5).

Gráfico 6 - Distribuição das respostas ao inquérito por questionário (questão 6).

Gráfico 7 - Distribuição das respostas ao inquérito por questionário (questões 1 a 5).

Gráfico 8 - Distribuição das respostas ao inquérito por questionário (questão 6).

Gráfico 9 - Distribuição das respostas ao questionário de compreensão textual.

Gráfico 10 - Distribuição das respostas ao questionário de compreensão textual.

Lista de abreviaturas e siglas

EBSCR – Escola EB 2 + 3 + Secundária Clara de Resende

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

L1 – Língua materna (Português)

L2 – Língua estrangeira (Espanhol)

WAC – Writing Across the Curriculum

Introdução

O presente trabalho respeita as orientações emanadas da metodologia da investigação-ação, razão pela qual provém do estágio pedagógico de Português e Espanhol, que ocorreu na Escola EB 2 + 3 + Secundária Clara de Resende. A iniciação à prática profissional é parte integrante do Mestrado em ensino de Português nos ensinos básico e secundário e de Espanhol nos ensinos básico e secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e decorreu no ano letivo de 2016/2017. A observação dos três grupos envolvidos no projeto tornou possível a definição de uma área de intervenção e a criação de um conjunto de atividades didáticas que dessem resposta à questão levantada no início da investigação.

Neste relatório, a escrita e a compreensão de textos apresentam-se como as áreas de intervenção, em que a primeira surge ao serviço da segunda. O título escolhido remete para o objetivo do estudo, isto é, pretendeu-se que a escrita ajudasse na elaboração de conhecimento, que procurasse ajudar os alunos a aprender, neste caso a melhorar a compreensão dos textos em estudo, que foram vários e de diferentes tipologias. Desde logo, pode afirmar-se que as áreas escolhidas elencam as principais finalidades escolares das duas disciplinas, Português e Espanhol, no entanto, concomitantemente, erguem-se como obstáculos para os discentes. Eles revelam aversão ao escrever e, em relação à compreensão de textos, expõem várias dificuldades relacionadas com a interpretação. Neste sentido, implementou-se um conjunto de atividades de escrita, às quais subjazia um objetivo distinto daquele que se inscreve no contexto português e nos seus documentos reguladores, nos quais se prevê que a escrita sirva para exprimir conhecimento.

A construção das aulas de língua portuguesa desenvolve-se em torno ao seu elemento central: o texto; por esta razão, é inquestionável a relevância dos momentos dedicados a exercícios que procuram auxiliar os alunos no processo de compreensão. Por isso, encarou-se a disciplina de Português como o local apropriado para o emprego de atividades de escrita que melhorassem a compreensão dos textos escritos que faziam parte do programa de estudos. Ao longo de dois ciclos de investigação, para as duas turmas, foram desenhadas nove atividades de “escrever para aprender”. Na primeira fase, privilegiaram-se aquelas cuja finalidade era a de ativar os conhecimentos prévios dos

discentes e a de consolidar os textos analisados. Na segunda, as atividades foram criadas a partir de antecipação de vocabulário desconhecido para os estudantes e relevante para a compreensão dos textos, com um propósito acrescido: o de aumentar o capital lexical de cada um dos discentes.

No que concerne às aulas de língua estrangeira, apesar de a dinâmica ser diferente daquela que norteia o processo de ensino-aprendizagem na aula de língua materna, uma vez que, e pelo que pude constatar no período de estágio, o texto não recebe um papel tão central, é igualmente importante traçar um caminho estratégico para facilitar os momentos dedicados à leitura e compreensão. Entre outras razões, ler um texto é uma forma de aceder à cultura da língua de estudo, por isso é necessário entender o seu conteúdo. Neste sentido, no decorrer dos dois ciclos de investigação, foram aplicadas quatro atividades de “escrever para aprender”. Por ter identificado problemas a nível de conhecimento vocabular, dois dos exercícios consistiram no ponto de partida para a construção da definição de vocábulos importantes para a compreensão textual. Concomitantemente, pretendia-se, tal como nos grupos de Português, ampliar a bagagem lexical da turma. Os restantes permitiram a ativação dos conhecimentos do mundo e a identificação das ideias principais presentes na composição escrita.

Acredito que o meu papel, enquanto docente de línguas, deve passar por delinear um percurso que permita aos discentes a construção de novos saberes profícuos para uma correta aprendizagem. Defendo que as atividades que permitem expressar conhecimento são essenciais, contudo, as que possibilitam construí-lo são igualmente relevantes.

O primeiro capítulo caracteriza o contexto em que decorreu o estudo, assim como as turmas nele envolvidas. Também explicita o que conduziu à eleição do tópico de investigação, o qual surgiu dos dados recolhidos nas observações informais e nas primeiras aulas lecionadas. À apresentação da questão-problema seguir-se-á a exposição dos objetivos que guiaram todo o projeto de investigação.

No segundo capítulo, procura-se definir os conceitos-chave que definem o trabalho e apresentar o seu enquadramento teórico. Os vários autores estudados surgem com o objetivo de expor e justificar o plano de ação implementado, erguido em torno de “escrever para aprender” e da compreensão de textos.

O último capítulo corresponde à parte prática do estudo. Nele, são apresentados o plano de intervenção e os seus resultados. Pretende dar resposta à questão levantada no começo do ano de estágio, isto é, mostrar se as atividades de escrita desenhadas foram ou não eficazes na melhoria da compreensão textual dos alunos.

Capítulo I - Justificação da ação

1.1. *Contexto escolar*

O presente trabalho, que teve origem no estágio realizado na Escola EB 2 + 3 + Secundária Clara de Resende, situada na cidade do Porto, foi desenvolvido no seio de três grupos, dois de Português e um de Espanhol. A iniciação à prática profissional decorreu entre os meses de setembro e maio.

A escola forma parte do Agrupamento de Escolas de Clara de Resende, também composto pela Escola EB 1 João de Deus. Situada na zona da Boavista, na rua O Primeiro de Janeiro, alberga estudantes desde o 5.º até ao 12.º ano de escolaridade e apresenta-se como uma estrutura ampla e organizada, capaz de responder às necessidades de todos aqueles que nela se inscrevem. O Projeto Educativo em vigor no agrupamento caracteriza-o, expondo aspetos que fazem de si uma instituição provida de valores ligados à formação do aluno enquanto membro ativo da sociedade. Entre outros pontos, releva-se a vontade de que o estabelecimento

(...) se assuma como uma instituição: - aberta, plural e inclusiva, reconhecida pela qualidade e relevância das atividades que desenvolve; - de excelência, com capacidade para ministrar todos os graus de ensino, do 1º ciclo ao ensino secundário, apostando essencialmente nos cursos científico-humanísticos; (Alves, Silva, Sarmento & Guimarães, 2015, p.4)

Ao mesmo tempo, destaca-se a preocupação em relação ao ensino da língua portuguesa, dado que consta do plano de melhoria do agrupamento a vontade de “optimizar o uso da língua na compreensão e na expressão oral e escrita.” (Alves et al., 2005, p.9).

Em relação ao núcleo de estágio, o trabalho foi realizado com a orientação de duas professoras, Luísa Santos e Sílvia Leal, formadas para lecionar, respetivamente, Português e Espanhol. Durante o período de estágio, foi possível observar e lecionar em três turmas, duas compostas por aprendentes de língua materna e uma por aprendentes de língua estrangeira. A professora cooperante de Português apenas possuía turmas que

frequentavam o 3.º ciclo do Ensino Básico, de todos os seus níveis, pelo que não houve a oportunidade de concretizar o projeto no Ensino Secundário. Foi concedida a possibilidade de escolher duas turmas de níveis diferentes e a eleição recaiu numa turma de 7.º e noutra de 9.º ano, após a observação de aulas em três grupos dos três distintos níveis. No que diz respeito à orientadora do estágio pedagógico de Espanhol, tinha a seu cargo a lecionação em duas turmas, uma de 8.º e outra de 10.º ano. A primeira era composta por um número bastante reduzido de alunos, motivo pelo qual a professora optou por não a integrar no plano de formação do ano de estágio. A turma G do 10.º ano, do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, aprendia por opção a língua estrangeira, dado que poderia ter escolhido outra disciplina disponibilizada pela escola para integrar o plano de estudos.

As turmas 7.º C, 9.º C e 10.º G foram alvo do projeto de investigação-ação, pois nas três residia um problema comum, descrito no subcapítulo 1.3. deste relatório. Todos os grupos foram acompanhados assiduamente, tendo sempre em consideração não só os seus pontos fortes, como também as suas debilidades.

1.2. *Caracterização das turmas*

1.2.1. *Os grupos de Português*

A turma C do 7.º ano era formada por vinte e sete alunos, dezassete do sexo masculino e dez do sexo feminino. No início do ano letivo, existiam vinte e oito, mas um estudante transitou para outra turma, motivo pelo qual não cheguei a ter contacto com ele. A média de idades era de doze anos, tendo o aluno mais jovem onze anos e o mais velho quinze. A partir de uma grelha com a caracterização da turma fornecida pela professora orientadora, é possível traçar um perfil mais completo do grupo. À exceção de um aluno de nacionalidade chinesa, todos eram portugueses. Em relação à área de residência, viviam, em número completo, no distrito do Porto, sendo que vinte e cinco no município que lhe dá o nome e os restantes nos concelhos de Matosinhos e Vila do Conde. Os estudantes, na sua maioria, eram filhos de pais com habilitações académicas correspondentes ao ensino superior, especificamente licenciatura e doutoramento. A

partir de uma coluna dedicada às expectativas futuras, é possível denotar a vontade, por parte de catorze alunos, de enveredar por caminhos ligados à universidade, todos pertencentes à área das Ciências. Dos restantes alunos, cinco ambicionam ser jogadores de futebol, oito não foram capazes de desvendar profissões futuras. Ainda a partir da grelha, é possível verificar que cinco alunos possuem retenções em anos anteriores. Cabe-me destacar o caso de um desses alunos, o único com duas retenções, dado que, ao longo do ano letivo, se mostrou indiferente a tudo o que ocorria dentro da sala de aula. A título ilustrativo, e tendo como base as aulas que observei e lecionei, nunca se revelou pontual. Por motivos desiguais, parece-me pertinente comentar a situação de um outro aluno, dado que esta teve influência no projeto de investigação-ação desenvolvido. O estudante padece de *Síndrome de Asperger*, condição neurológica do espectro autista, problema que se tornou visível não só nos vários momentos do processo de ensino-aprendizagem, como também no relacionamento com os pares. Por esta razão, e apesar de um esforço continuado para que tal não sucedesse, foi bastante difícil aceder a este estudante e tentar envolvê-lo nas atividades de sala de aula, nomeadamente naquelas desenhadas no âmbito do presente trabalho. Efetivamente, foi possível constatar que não deu resposta a nenhuma das atividades de escrita propostas, aspeto que será comentado no ponto dedicado à apresentação dos dados recolhidos.

Não obstante estas particularidades, a turma apresentou uma postura extremamente positiva a nível de comportamento e de envolvimento na aprendizagem. Das três turmas que compuseram o estágio, o 7.º C mostrou-se mais participativo, colaborativo e curioso. A atitude manifestada ao longo da minha atuação apoiou a transmissão de saberes e gerou um ambiente agradável em sala de aula, do qual resultou um trabalho proveitoso. Desta turma interessada e motivada, brota um perfil heterogéneo, porquanto existe uma diversidade de desempenhos e classificações. Embora a maioria dos discentes revelasse vontade de participar, nem todos o faziam do modo mais correto, notando-se uma maior competência apenas em alguns deles, ponto observável no resultado, por exemplo, dos testes de avaliação. Ainda assim, é importante valorizar o esforço e o espírito de cooperação presente no grupo, cujos membros se mostraram sempre interventivos. A título de exemplo, o aluno de nacionalidade estrangeira possuía

dificuldades resultantes da distância existente entre a sua língua materna e a portuguesa, todavia este dado não o impediu de progredir, dado que se mostrou sempre resiliente, pedindo ajuda e levantando dúvidas. Apesar de inserido na turma, era avaliado como aluno de português língua não materna e terminou o ano letivo com excelentes resultados. Todos os elementos da turma transitaram para o 8.º ano e não houve classificações negativas na disciplina de Português.

A turma C do 9.º ano era composta por vinte e oito estudantes portugueses e com uma média de idades de quinze anos. Os doze membros do sexo feminino e os dezasseis do sexo masculino residiam no município do Porto, exceto dois que tinham a residência em Matosinhos e Vila Nova de Gaia. Procedentes de agregados familiares pequenos, eram, na sua maioria, filhos de pais com estudos superiores e profissões relacionadas com a área das Ciências, prevalecendo a de engenheiro.

No que se refere ao aproveitamento escolar, a turma apresentava um perfil dissemelhante. Desde o início das minhas funções na qualidade de professora estagiária, consegui verificar que a participação em sala de aula surgia, na maioria das vezes, de um grupo de seis alunos, composto por rapazes e raparigas. Estes obtiveram as melhores classificações nos primeiro, segundo e terceiro períodos, que correspondiam aos níveis quatro e cinco. Ainda que se mencionem estes estudantes, é importante sublinhar o facto de a turma não ser muito participativa. Na verdade, dos três grupos com que mantive contacto este foi o que mais problemas levantou a nível de participação, envolvimento e comportamento. Os alunos mencionados acima poucas vezes participaram espontaneamente, isto é, quase sempre se tinha de solicitar a sua participação. Em relação aos elementos restantes, pouco ou nada intervinham, argumentando, por exemplo, que não sabiam responder. Consegui constatar que respostas como a apresentada surgiam da desmotivação e do desinteresse. Estes estudantes, ainda que não detentores de excelentes classificações, não possuíam notas negativas. A professora orientadora, que já conhecia a turma de anos anteriores, alertou-me para esta sua faceta, pois apesar de conter alunos com excelentes classificações, não se envolvia de forma ativa nas atividades em sala de aula, preferindo os alunos estudar em casa para os momentos de avaliação. Neste sentido, e como se pode deduzir, foi penoso o processo de tentar envolvê-los, provocar a sua

reflexão e levá-los a partilhar os seus pensamentos e opiniões. Ao professor cabia a tarefa de explicar e refletir sobre todos os assuntos. Além disso, o comportamento dificultou tal envolvimento. A turma, que no início do ano se apresentou sossegada e bem-comportada, veio a revelar um comportamento totalmente desajustado. Na verdade, este aspeto influenciou bastante o processo de ensino-aprendizagem, porque sempre houve bastante ruído durante os momentos letivos e, apesar do meu elevado esforço para reverter a situação, não foi possível modificar uma conduta que tinha origem em aulas não lecionadas por mim. A título de exemplo, os discentes perdiam-se em conversas paralelas e ignoravam as chamadas de atenção realizadas. Apesar destes pontos menos positivos, consegui realizar um trabalho profícuo no seio desta turma, pois existiu sempre um esforço para tentar transmitir da melhor forma os conteúdos. Também construí um conjunto de materiais adaptados às suas características, com a finalidade de os motivar e ensinar. No final do ano letivo, três alunos ficaram retidos, porém não houve classificações negativas na disciplina de Português.

Estes alunos, independentemente do comentado, sempre se mostraram simpáticos e educados, pelo que consegui criar uma boa relação com eles.

1.2.2. *O grupo de Espanhol*

A turma do G do 10.º ano era constituída por vinte e sete alunos, de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os quinze e os dezoito anos. No início do ano letivo, o grupo possuía mais um elemento do sexo feminino, que mudou de escola. Podem-se apontar mais duas oscilações, dado que um outro estudante ingressou na turma já quando decorria o segundo período letivo, voltando a fixar o número de membros da turma em vinte e oito. Contudo, e no mesmo período do ano escolar, um outro elemento não só abandonou a turma, como desistiu da escola. Tratava-se de uma estudante com dezoito anos de idade, proveniente do Brasil que, por vontade própria, decidiu estudar no país de acolhimento, apesar de já não ser abrangida pela escolaridade obrigatória. No entanto, não terminou o ano letivo, desistindo, então, no seu primeiro ano de aluna da EBSCR. Dos vinte e sete alunos que compunham a turma no final do ano letivo, sete eram

rapazes e vinte eram raparigas. A maioria deles de nacionalidade portuguesa, excetuando o caso de três, que detinham nacionalidade brasileira. Apesar da existência de duas nacionalidades distintas, a língua portuguesa era comum a todos, por isso, a língua espanhola estava de igual forma ao alcance de cada estudante. Em relação a esta, ao longo do ano foi possível verificar que o grupo mostrava alguma resistência na hora de a utilizar para participar nas diversas atividades de aula, preferindo utilizar a língua portuguesa. Note-se que a turma frequentava o nível de continuação, ou seja, já possuía na sua formação três anos de contacto com a língua estrangeira. Este aspeto que deveria ser sinónimo de um uso satisfatório da L2, tanto a nível escrito como oral, não se revelava na atuação, de uma forma geral, dos estudantes, que, segundo o escrito no *Programa de Espanhol – Nível de continuação 10.º ano*, “no 10º ano de continuação, os alunos deverão atingir os níveis B1.1 e B1.2.” (Fernández, 2002, p.5). Também, e de uma forma geral, e a partir de todos os momentos que observei e lecionei, a turma apresentou um comportamento razoável, notando-se, contudo, uma desmotivação acentuada no final do ano letivo, revelada através do comportamento instável e da fraca participação nos diversos momentos de ensino-aprendizagem. A título exemplificativo, pude observar um grande desinteresse dos alunos aquando da última unidade didática que lecionei, aspeto que não tinha verificado nas unidades anteriores. Considero importante ressaltar que, embora durante o desenvolvimento dos dois primeiros conjuntos de aulas a desmotivação dos alunos não se tenha sentido, no primeiro tempo letivo, que correspondeu à designada “aula zero”, durante um jogo que tinha como objetivo a apresentação de todos os elementos da turma, poucos foram os discentes que não expuseram a sua aversão pela escola. A sinceridade dos alunos e a sua falta de motivação foram o ponto de partida para a construção de unidades didáticas baseadas em temas interessantes, apelativos e próximos da sua realidade. Na minha opinião, depois corroborada pela professora orientadora, na última unidade didática os alunos revelaram-se apáticos e desinteressados devido à data em que a mesma foi lecionada, isto é, em maio, no fim do ano letivo. Ainda em relação à postura revelada pelo grupo, ao longo da minha experiência foi possível constatar que ele se envolvia de forma mais positiva quando dividido. O horário letivo da disciplina de Espanhol repartia-se entre três dias e, em dois deles, a turma era dividida

em dois grupos, tendo como critério de separação a ordem alfabética. Em grupos, era mais fácil controlar os discentes e motivá-los a participar.

No que concerne ao aproveitamento escolar, a turma era bastante heterogénea. Desde o início, foi fácil para mim perceber que um grupo de alunos se destacava de forma bastante positiva pela sua participação e empenho, dentro e fora da sala de aula, opondo-se a um grupo maior de alunos que não participava de forma tão ativa. A diversidade de prestações verificou-se também nos resultados dos vários momentos de avaliação, nomeadamente testes de avaliação e provas orais, uma vez que estes revelavam diferentes percentagens, positivas e negativas, na maioria das vezes, entre os oito e dezoito valores numa escala de zero até vinte, ainda que ocorresse em maior número o resultado positivo.

Apesar de tudo, e muito importante, todos os alunos revelaram ser possuidores de bons princípios, mantendo comigo uma relação bastante positiva e cordial, desde o início até ao final da minha atuação enquanto professora estagiária.

1.3. *Identificação do problema e definição da área de intervenção*

Como mencionado no subcapítulo 1.1., o presente trabalho foi desenvolvido a par com o estágio pedagógico. A investigação-ação define-se como uma metodologia que relaciona de forma sincronizada a reflexão, investigação e a prática letiva. As palavras de Máximo-Esteves (2008, p.10) ajudam a clarificar esta dinâmica:

A investigação-acção parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados.

Neste sentido, durante a observação e o contacto com as três turmas, foi possível identificar nelas um problema comum, o qual originou a formulação de vários objetivos de investigação e o desenho de diversas atividades didáticas que foram levadas para a sala de aula com o propósito de solucionar o problema encontrado e, claro, dar resposta aos objetivos traçados.

Durante o mês de setembro, período em que dei início ao ciclo zero da investigação-ação, ocorreu o primeiro contacto com os grupos. Desde observações informais, passando por tomada de notas resultantes de observações específicas, até conversas com ambas as orientadoras, tudo foi essencial para encontrar o problema e definir a área de intervenção. Por observações específicas, entenda-se a tomada de notas centrada em aspetos distintos, definidos de antemão, ou seja, antes de entrar na sala de aula. A título de exemplo, comecei por observar o desenvolvimento da aula de forma holística, contudo outras aulas houve em que me centrei no relacionamento entre pares, nas transições e formas de introduzir as atividades realizadas pelas professoras e também na reação dos alunos a essas mesmas atividades. Ao mesmo tempo, o tipo de atividades e tarefas pedidas aos alunos foi objeto de observação, com a finalidade de entender como decorriam as aulas de Português e Espanhol e o que nelas se solicitava aos estudantes.

A partir das observações e conversas, foi possível entender que dois problemas coexistiam, ambos aspetos centrais das duas disciplinas: a escrita e a compreensão de textos requeriam intervenção. Entre outros motivos que se explicaram de seguida e que motivaram a escolha do tema, a falta de momentos reservados para a escrita nas aulas de língua materna e de língua estrangeira e a dificuldade sentida pelos alunos no processo de compreensão de textos apresentaram-se como sinais fortes e que pediam reação e solução.

O resultado da diagnose¹ realizada nas turmas de Português, no início do ano letivo, pela professora titular, corroborou as minhas observações. A partir de uma prova escrita, que possuía exercícios de diversa índole, denotou-se a dificuldade sentida pelos estudantes no grupo reservado para a leitura e compreensão de textos. A turma de 9.º ano foi a que mais revelou incompetência na área referida, tendo a maior parte dos seus alunos respondido de forma errada aos itens inscritos na prova.

O primeiro conjunto de aulas, lecionado nos dias 4 e 8 de novembro de 2016, na turma de 7.º ano, reforçou a necessidade de recolocar a escrita na sala de aula. A

¹ O resultado do teste diagnóstico foi comentado oralmente pela professora cooperante, pelo que não disponho de registo escrito sobre a referida avaliação. Também, não foi possível visualizar a prova de avaliação diagnóstica.

planificação dos momentos letivos desenhou-se a partir de um excerto da obra selecionada - *O cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner -, o qual situava a narrativa no tempo e no espaço e contava sobre o motivo da viagem do protagonista. O momento principal do excerto lido correspondia à ceia de Natal em casa do cavaleiro, quando este anunciou a sua partida, e, por este motivo, resolvi propor a escrita de um texto sobre a ceia de Natal ideal, no qual cada um dos discentes teve que descrever, segundo opinião pessoal, uma ceia perfeita, a partir da premissa “A ceia de Natal ideal é aquela...”. Estavam vinte e seis alunos presentes e apenas três respeitaram as instruções de escrita fornecidas. Contudo, outros problemas surgiram. Aquando da correção das composições, deparei-me com a existência de várias fragilidades: má construção de frases, erros de propriedade lexical, erros resultantes da interferência da oralidade na escrita, entre outros; no entanto, e o que prendeu mais a minha atenção, ocorreu no momento da escrita. Os alunos, na sua maioria, revelaram descontentamento e desmotivação na hora de escrever. Na verdade, alguns deles demoraram a iniciar a escrita do texto, por causa desse desprazer. Não menosprezando a importância das debilidades reveladas pelas composições, a desmotivação exibida pelo grupo consistiu o fator principal da escolha da área da escrita. Naquele momento, decidi que a escrita teria de surgir de forma mais assídua, não vendo o seu papel reduzido a momentos como a redação do sumário ou a resposta a perguntas de interpretação, como era habitual nas aulas que pude observar.

No que diz respeito à turma do 9.º ano, os dados obtidos no primeiro bloco de aulas (14 e 17 de novembro de 2016) foram cruciais para perceber que os alunos, tal como revelavam os dados da diagnose, possuíam bastantes dificuldades na compreensão de textos. De acordo com os dois documentos reguladores - Programa e Metas Curriculares para o 3.º ciclo do Ensino Básico e Planificação anual da disciplina de Português – escolheu-se um conto de autor de país de língua oficial portuguesa como ponto de partida para a construção do conjunto de aulas: *História comum*, de Machado de Assis. A dificuldade em compreender o texto revelou-se através da incapacidade de o analisar e responder a perguntas formuladas oralmente. Na verdade, a maioria das perguntas formuladas obteve como resposta o silêncio. Os estudantes, apesar de terem recebido uma

introdução sólida ao texto e uma análise aprofundada, mostraram-se incapazes de responder às questões levantadas. Todavia, não só o plano oral, ou seja, o da interação professora-estudantes sobre o texto, revelou as fragilidades do grupo, como também o plano escrito. Na última das três aulas, foi pedida aos estudantes a resposta a quatro perguntas de interpretação presentes no manual adotado², como forma de consolidar o estudo do texto de Machado de Assis. Dos vinte e oito alunos, apenas três responderam corretamente às quatro questões propostas, o que comprova a necessidade de intervir sobre a compreensão de textos. Abaixo, um gráfico que expõe a distribuição das respostas às questões.

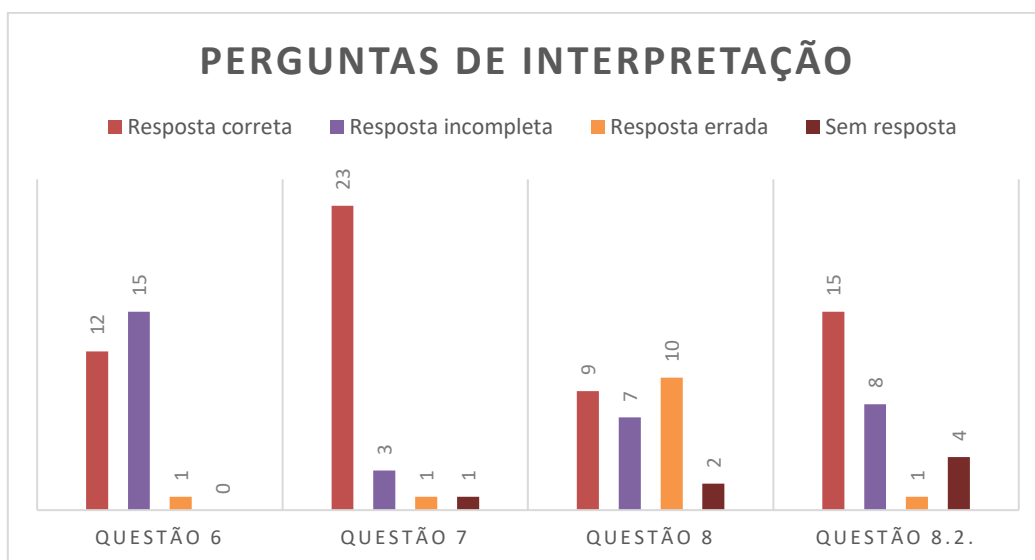
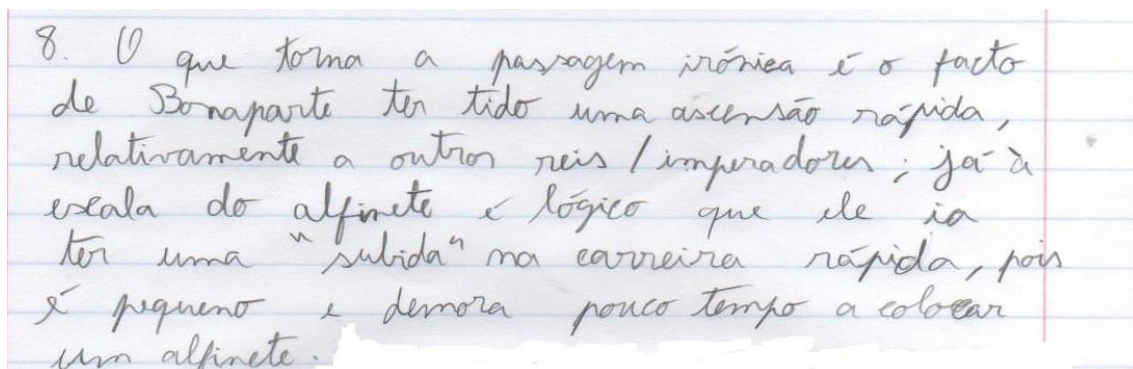


Gráfico 1 – Distribuição das respostas às perguntas de interpretação

Embora surjam em maior número as respostas corretas, do meu ponto de vista, era preocupante o facto de somente um número reduzido de alunos ter respondido acertadamente a todas as perguntas. A questão 8 («Façam-me o favor de dizer se Bonaparte teve mais rápida ascensão» (linhas 78 e 79). Novamente, o narrador faz uso da ironia. Explica o que torna irónica a passagem transcrita.) revelou-se a mais difícil, sendo, por isso, importante destacar que doze dos elementos do grupo não foram capazes de responder acertadamente, respondendo de forma errada ou não respondendo. Note-se que

² Santiago, A., & Paixão, S. (2013). *P9 – PORTUGUÊS 9.º ANO* (p.60). Lisboa: Texto.

durante a análise oral do texto, a frase transcrita na pergunta foi alvo de um comentário rigoroso, no entanto os alunos não foram capazes de expor o analisado. A título ilustrativo, veja-se um exemplo de resposta errada:



8. O que torna a passagem irónica é o facto de Bonaparte ter tido uma ascensão rápida, relativamente a outros reis / imperadores; já à escala do alfinete é lógico que ele ia ter uma "subida" na carreira rápida, pois é pequeno e demora pouco tempo a colocar um alfinete.

Figura 1 – Exemplo de resposta errada à questão 8

Através da resposta, nota-se que o aluno não foi capaz de compreender. Ele não conseguiu entender a ironia presente no excerto, ou seja, não foi capaz de perceber que o que torna a passagem irónica é o facto de o alfinete se comparar a um imperador, apenas por ter passado de um lenço de uma escrava para o de uma menina de classe alta.

A leitura das fichas de autoavaliação preenchidas pelos alunos comprovou a necessidade de atuar no domínio da compreensão de textos. À pergunta “Ao longo das três aulas, o que foi mais difícil de compreender?”, dezasseis estudantes referiram a interpretação do texto. De salientar que à pergunta “Ao longo das três aulas, o que foi mais fácil de compreender?” nenhum dos discentes mencionou a compreensão do texto em estudo. Portanto, pode-se concluir que os próprios estudantes reconheciam as suas dificuldades e que a observação feita durante o conjunto de aulas estava correta.

No que se relaciona com o grupo de Espanhol, não só as observações e conversas com a orientadora foram cruciais, como também as primeiras aulas por mim lecionadas.

Para a primeira aula - a “aula zero” - foi desenhado um conjunto de atividades com o objetivo de criar os primeiros laços com a turma. Tinha como propósito, por exemplo, conhecer as suas preferências, mas também aquilo que lhes provocava aversão.

Após apresentar-me aos alunos, eles, organizados em círculo, responderam a algumas questões (distribuídas num cartão) expostas na figura abaixo.

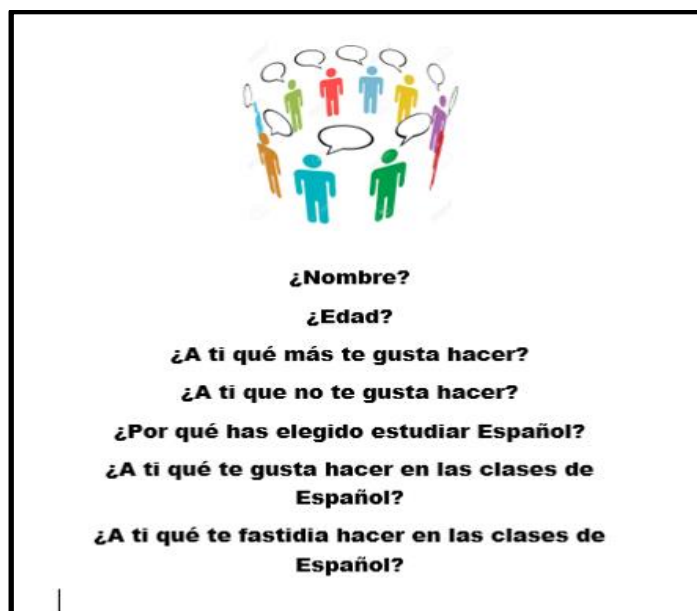


Figura 2 – “Aula zero”: jogo de apresentação

A questão “¿A ti qué no te gusta hacer?” revelou a aversão por parte dos alunos em relação à escola, aspeto comentado no subcapítulo 1.2.2. Neste momento, importa destacar as respostas dadas à última questão (¿A ti qué te fastidia hacer en las clases de Español?). Dos vinte e sete estudantes, dezanove anunciaram a sua antipatia em relação à escrita. A imagem³ abaixo mostra exemplos de respostas proferidas pelos estudantes.

³ Convém mencionar que, durante o jogo de apresentação, houve uma tomada de notas da minha parte. A partir desse registo, foi possível contabilizar o número de alunos que indicou a escrita como resposta à pergunta exposta e, simultaneamente, escrever algumas das respostas. Como a tomada de notas ocorreu durante a apresentação dos membros da turma, não foi possível registar as informações de forma cuidada, o que se revela na figura, no entanto optei por apresentar o registo verdadeiro e não o transcrever, por exemplo, para um documento Word, para comprovar a autenticidade do mesmo.

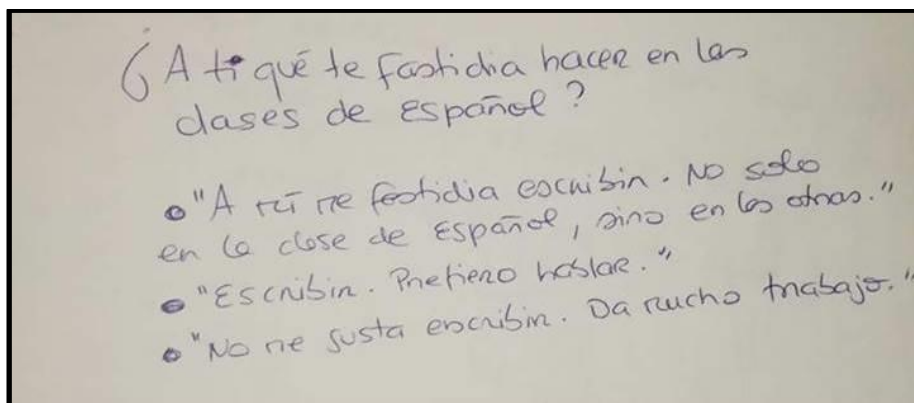


Figura 3 – “Aula zero”: jogo de apresentação – exemplos de respostas

A meu ver, pode-se considerar alarmante o facto de um número tão elevado de alunos revelar descontentamento em relação à escrita. Os exemplos expostos vão ao encontro do que os restantes alunos admitiram. Tal como na turma de 7.º ano, esta desmotivação explícita conduziu-me a escolher a escrita como área de intervenção.

Também nessa primeira aula, a escrita voltou a surgir como obstáculo. Os alunos foram reunidos em grupos e receberam um excerto de um texto, no qual se abordava a problemática dos estereótipos entre Portugal e Espanha. Entre outras tarefas, cada grupo tinha de resumir por escrito o conteúdo do seu fragmento para, posteriormente, o partilhar com os colegas. Um dos estudantes, quando ouviu as instruções, opôs-se, dizendo: “Pero, profe, hace poco, he dicho que a mí no me gusta escribir”. Imediatamente, expliquei a importância da escrita e que esta não devia ser encarada de forma tão negativa. Apesar do esforço, alguns alunos não participaram na escrita do resumo, argumentando que o poderiam fazer oralmente.

A primeira unidade didáctica, lecionada entre os dias 25 de novembro e 2 de dezembro de 2016, construiu-se em torno dos vícios na adolescência. Com a finalidade de aproximar o grupo à realidade de jovens adictos, foram levados para a aula alguns testemunhos de adolescentes com idades próximas às dos estudantes. Os textos eram curtos e o seu conteúdo prendeu a atenção dos aprendizes. No entanto, revelaram-se difíceis. Alguns estudantes não foram capazes de delimitar as ideias principais dos textos e explicá-las ao grupo. Concomitantemente, o acesso a algum do vocabulário presente não se fez de forma independente, mas sim com a minha ajuda. A orientadora já me havia

alertado para as limitações dos estudantes em relação ao vocabulário, dado que, na sua opinião, a bagagem lexical deveria ser maior e adequada ao nível em que se encontravam. As palavras que geraram dúvidas eram relevantes para a compreensão dos textos em estudo. Por estas razões, que vieram confirmar o observado nas aulas dirigidas pela professora orientadora, vi como necessário e oportuno intervir a nível da compreensão de textos.

De facto, é possível elencar diversos motivos que legitimam a escolha da área de intervenção. Primeiramente, em relação à escrita: os alunos dedicavam-lhe pouco tempo nas aulas de ambas as disciplinas, onde esta competência se via resumida a tarefas desprovidas de exigência, como a escrita do sumário. Ao mesmo tempo, quando utilizada, servia somente como uma forma de avaliar conhecimentos, isto é, os discentes utilizavam-na para expressar saberes, nomeadamente na resposta a perguntas de interpretação durante as aulas ou na resposta a provas de avaliação. No que respeita à disciplina de língua materna, a escrita corresponde a um dos cinco domínios presentes no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, o que faz dela um dos maiores objetivos da disciplina e, por essa razão, deve insistir-se na sua prática continuada. Quanto à língua estrangeira, o QECRL anuncia a existência de quatro atividades linguísticas a serem desenvolvidas na sala de aula: “A competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é activada no desempenho de várias actividades linguísticas, incluindo a receção, a produção, a interacção ou a mediação” (Conselho da Europa, 2001, p.35). Da produção, faz parte a produção escrita, o escrever. Os alunos de todos os grupos envolvidos no projeto apresentavam dificuldades, desmotivação e resistência, logo tornou-se obrigatório inscrever momentos de escrita nas situações de aprendizagem. Além disso, a escrita deve ser encarada como uma ferramenta de aprendizagem, ou seja, não deverá servir apenas para expressar conhecimento, mas também para construí-lo, opinião partilhada por José António Brandão Carvalho, que refere: “A escrita constitui uma importante ferramenta de aprendizagem, podendo desempenhar um papel de relevo nos processos de aquisição, estruturação e expressão de conhecimento.” (Carvalho, 2005, p. 1877)

Depois, no que concerne à compreensão de textos, muitas razões há para a defesa da sua importância dentro da sala de aula. Cabe-me destacar algumas, como por exemplo o facto de a leitura de textos abrir portas a um contacto direto com a língua de estudo. Jouini (2005, p.7) defende que “la habilidad para leer y comprender textos escritos ocupa un lugar destacado en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, en la medida en que capacita para aprender lengua, aprender acerca de la lengua y aprender a través de la lengua.”. Esta afirmação do autor pode, a meu ver, aplicar-se ao contexto de língua materna, dado que, tanto no seu ambiente como no de língua segunda, o texto é uma ferramenta poderosíssima na transmissão e construção de conhecimentos. Entre outros aspetos, o aluno pode, através dele, aceder à história e cultura do país de onde provém a língua. O texto constrói-se a partir de palavras, particularidade também de qualquer língua, logo torna-se um dos ingredientes indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem, por possibilitar reflexões a partir delas. Compreender um escrito é aprender, é evoluir na língua de estudo. Na aula de língua portuguesa, os textos, tanto literários como não literários, são o elemento central; tudo se constrói à sua volta, pois de si surgem, por exemplo, frases que podem ser alvo de análise gramatical. Mas não só: são uma forma de aceder aos pensamentos dos seus autores; permitem reviver ou conhecer épocas passadas; aprofundar conhecimentos relacionados com outras matérias e disciplinas; ajudam na construção dos valores do aluno, que acede a histórias variadas, verídicas ou não, e que tem a oportunidade de construir a sua própria narrativa a partir do que lê. A sua relevância é inegável. Na aula de língua estrangeira, o mesmo sucede. Ainda que outros domínios possam ser indispensáveis, não há como afastar o texto da sala de aula, o que para López e Alonso-Tapia (1994, p.11) também é verdade:

Gran parte de la actividad escolar está organizada en torno a la comunicación escrita. Nuestros alumnos han de leer, comprender, valorar críticamente la información contenida en los textos y almacenarla en su memoria de modo que puedan usarla posteriormente con facilidad.

Neste projeto, privilegia-se a dificuldade sentida pelos alunos. Eles são os protagonistas e o ponto de partida para a atuação do professor. Apesar das orientações dos documentos

reguladores e legais, no nosso sistema de ensino a avaliação sumativa impõe-se. Leitão (2013, p.13) descreveu de forma bastante realista este tipo de avaliação, mencionando a sua posição privilegiada em relação a outras formas de avaliar:

A avaliação sumativa é uma avaliação retrospectiva e terminal. A sua função é claramente a de certificar, isto é, verificar e qualificar aquilo que os alunos retiveram. Tal como a avaliação diagnóstica, centra-se naquilo que os alunos são capazes de produzir, mas situa-se no momento final do processo educativo. A avaliação sumativa é a que tem uma função social predominante, isto é, ao certificar, reconhece os alunos a partir de um referente criado pelas instituições, como necessário para qualquer membro da sociedade. É aquilo que é fixado, que se torna visível para a sociedade. Ao contrário da avaliação formativa, tende a «eliminar» o percurso até àquele ponto. É um balanço desse processo, mas não reflete a evolução do aluno. É classificativa, ou seja, situa os alunos em diferentes patamares de acordo com o resultado obtido. A avaliação sumativa surge como a resposta que a sociedade necessita no final do percurso escolar de um aluno, corresponde às expectativas sociais de que a escola é informada. Serve propósitos institucionais e sociais, porque situa cada aluno, e consequentemente cada escola, numa relação hierárquica, que a avaliação formativa não transmite e a diagnóstica ainda não pode.

Pelo seu peso na balança escolar dos alunos, torna-se obrigatório prepará-los de forma contínua e profunda para o momento final de avaliação. Deste fazem parte os textos e as perguntas que avaliam a compreensão dos alunos, que pesam bastante na classificação. Por este motivo, o papel do professor tem, obrigatoriamente, de passar por ajudar os alunos a compreender. No caso de uma das turmas envolvidas no projeto, a do 9.º ano, houve um fator extra que motivou a tomada de medidas em relação à compreensão de textos: a existência de um exame nacional, no final do ano letivo. Nele, avalia-se de forma profunda os conhecimentos ligados à leitura e educação literária. A título exemplificativo, os grupos II e III, da prova final de Português de 2017, que requeriam a leitura e interpretação de textos, somavam o maior nível de pontos da classificação total: dos 100 pontos, estes detinham 38. Apesar da extensão dos programas, que dificulta (e muitas vezes impede) a correta transmissão de conteúdos, a leitura e interpretação de textos não

pode ser colocada em segundo plano. Os textos veiculam conhecimentos que outros meios não conseguem veicular.

Expostos o problema detetado e as áreas que foram alvo de intervenção, é altura de explicar como é que as duas se coordenaram ao longo do ano letivo; isto é, mostrar como a escrita se apresentou como solução para melhorar a compreensão de textos. Como mencionado acima, o principal fator que me levou a intervir na área da escrita foi a desmotivação manifestada pelos estudantes. Neste sentido, e após uma profunda reflexão, concluí que era necessário perspetivar a escrita de uma forma distinta. Na secção dedicada à Metodologia, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* elucida o professor quanto ao seu papel:

Cabe ao professor, no uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio, traduzida na consecução das Metas Curriculares preconizadas, tendo em atenção especificidades científico-didáticas da disciplina e a sua articulação curricular horizontal e vertical. (Buescu, Magalhães, Morais & Rocha, 2015, p.38)

Tendo como base esta afirmação, considerei adequado utilizar a escrita como estratégia de ensino para auxiliar os estudantes no processo de compreensão. Na prática de sala de aula, ela surge como uma forma de expressar conhecimento. Não menosprezando essa sua faceta, decidi empregá-la para construí-lo; isto é, ao longo do ano, foram propostas atividades de escrita que tiveram como objetivo último ajudar os estudantes na construção de conhecimento sobre os textos em estudo, sempre com a finalidade de melhorar a sua compreensão. Por essa razão, numa fase posterior do presente trabalho, analisar-se-á a eficácia das atividades de escrita implementadas. Estas surgiram em diferentes momentos das aulas, nas disciplinas de Português e Espanhol, e definiram-se como a área central da investigação. Neste sentido, no início do percurso como professora-reflexiva, que correspondeu ao ciclo zero (setembro de 2016 – janeiro de 2017), delimito o estudo que tinha como finalidade dar resposta à seguinte questão: “Em que medida pequenas e informais atividades de escrita melhoram a compreensão de textos?”. Não se pretendeu

solicitar aos alunos a produção de textos, mas sim a redação de atividades curtas, construídas a partir de objetivos específicos relacionados com os textos em estudo. Do plano de ação constam os seguintes objetivos: (i) utilizar a escrita como estratégia para melhorar a compreensão textual dos alunos; (ii) aumentar os momentos dedicados à escrita durante as aulas; (iii) reduzir a aversão pela escrita nos alunos.

Capítulo II – Fundamentação teórica e plano de ação

2.1. *Escrever para aprender*

“O rio nasce na fonte e taceia o seu percurso até se abrir no mar. As ideias têm o seu nexo invisível nos intervalos das palavras, até se criarem na sua obscura coerência.”

Vergílio Ferreira

As disciplinas de Português e Espanhol têm como uma das principais finalidades desenvolver capacidades nos alunos na área da escrita, pelo que lhe atribuem uma enorme importância. A título ilustrativo, atente-se em alguns dos objetivos inscritos no programa de Português do Ensino Básico, como forma de comprovar a preocupação em torno do escrever:

7. Compreender a associação entre o código oral e o código escrito, apropriando-se das características deste último, de modo a redigir com correção linguística.
8. Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua.
9. Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos.
10. Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão.
11. Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação. (Buescu et al., 2015, p.5)

Os aprendizes utilizam a escrita em situações formais de aprendizagem. Constroem diversos escritos para iniciar e/ou consolidar a aprendizagem das diferentes tipologias textuais, como é o caso do texto argumentativo e do texto expositivo. Também surge como veículo de expressão de conhecimentos. O trabalho de Buescu et al. surge neste sentido, visto que os autores apresentam os “três grandes objetivos escolares a trabalhar:

a escrita como forma de exprimir conhecimento, a exposição e a argumentação.” (p.28). No entanto, parece que uma faceta significativa da escrita é esquecida por aqueles que constroem os documentos reguladores e pelos docentes que os põem em prática: a da que permite construir conhecimento.

A expressão “escrever para aprender” é a tradução da designação de uma teoria que integra um movimento, o qual, desde os anos 70, tem vindo a marcar a sua posição no painel escolar de Inglaterra e dos Estados Unidos da América. *Writing to Learn* figura como uma das principais teorias do movimento *Writing Across the Curriculum* (WAC). Em 1970, nos EUA, David Russel traçou o início do trajeto daquele que se viria a tornar, nos nossos dias, a escolha para programa de estudos de várias escolas e universidades americanas e inglesas. A explicação fornecida por Bazerman et al. (2005, p.9) torna claro o propósito de WAC:

Writing Across the Curriculum (WAC) refers specifically to the pedagogical and curricular attention to writing occurring in university subject matter classes other than those offered by composition or writing programs (most often housed in the English Department). The movement provided systematic encouragement, institutional support, and educational knowledge to increase the amount and quality of writing occurring in such courses as history, science, mathematics and sociology.

Na verdade, pretendia-se estender o uso da escrita a todas as disciplinas, dado que esta apenas surgia nas aulas de língua inglesa. No entanto, alargar os horizontes da sua aplicabilidade não era suficiente; a escrita deveria ser de qualidade e responder a fins específicos. Em 1975, Britton et al., citado por Bazerman et al. (2005, p.57), “identified three functional types of writing: transactional, for communicating information; poetic, for creating beautiful objects; and expressive, for exploring and reflecting upon ideas.”. Dos três tipos de escrita identificados pelo educador inglês, o último vai ao encontro da escrita usada para aprender. Trata-se de uma escrita que ajuda na reflexão e na exploração

de ideias, com o intuito de as expressar e construir conhecimento. O documento-base⁴ que auxiliou na edificação do presente projeto informa sobre o carácter singular das atividades de “escrever para aprender”. Não se trata de atividades que usam os códigos e convenções da escrita formal, mas sim exercícios informais que privilegiam o uso da energia na reflexão e escrita fluída a partir do que dita o pensamento de cada aprendiz. De facto, e tendo em conta o contexto em que estive inserida, a escrita é vista, pela maioria dos estudantes, como um obstáculo. Contudo, ela pode obter um novo perfil, mais atraente para os discentes, se pensada de uma forma diferente e profícua:

For many students, especially struggling writers, formal writing assignments can be intimidating and overwhelming. They “must abide by a host of rules that govern the mechanics and conventions of writing yet are also expected – within the constraints of those rules – to formulate original, even creative, thoughts” (Wright, 2012) or communicate content knowledge clearly and accurately. Writing-to-learn activities on the other hand do not have to abide by the rules that govern formal writing, nor be submitted for evaluation. As Wright (2012) argues, “Short daily writing tasks have the potential to lower students’ aversion to writing and boost their confidence in using the written word.” The amount of writing that is expected however and the time allotted for writing-to-learn activities needs to reflect students’ current levels of writing fluency. Students will continue to learn to write as they write to learn, improving their writing fluency by writing every day. (Literacy and Numeracy Secretariat, 2012, p. 4)

O texto acabado de citar fornece uma definição deste tipo de escrita, que deve apresentar-se na sala de aula de forma reiterada: “Writing-to-learn pieces are informal and generally free-flowing as students explore their personal lines of thinking.” (p.1). Nela, sublinha-se o carácter informal da escrita e a importância da liberdade de cada indivíduo, que somente tem o dever de escrever o inscrito nos seus pensamentos. Não se solicita aos estudantes

⁴ Literacy and Numeracy Secretariat (2012). Writing to learn. *Capacity Building Series*, 25. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS_WritingtoLearn.pdf>. Acedido a: 02/12/2016.

que expressem os seus conhecimentos, porém é-lhes concedida a oportunidade de os construírem. Ainda que ambas as vertentes sejam importantes, neste trabalho defende-se a utilidade das atividades de escrita que ajudam os alunos a aprender. Com respeito a este ponto, o mesmo documento explica minuciosamente a diferença entre aprender para escrever (Learning to Write) e escrever para aprender (Writing to learn):

As teachers, our goal is to help all students “master the skills involved in the various tasks associated with the writing process” (Ontario Curriculum – Language, 2006, p. 12). We teach students to write for different purposes and audiences using a variety of standard written forms and language conventions and to produce writing that reflects their capacity for creative and critical thought. We instruct them in the craft of writing, introducing them to the stages from planning and drafting to editing and final presentation. We work with them to become aware of the needs of their reader and to write with clarity, correctness and precision because they know their reader has only the words on the page to go by when trying to make sense of their message. As we focus on the process of learning to write, we sometimes pay less attention to another kind of writing that is a very powerful tool for student learning in all areas of the curriculum. This is writing to learn – those “short, frequent bursts of writing” that are woven into a lesson or a series of lessons to encourage students to explore their own thinking (Saskatoon Public Schools, 2004–2009). The goal, as Peter Elbow explains, “isn’t so much good writing as coming to learn, understand, remember and figure out what you don’t yet know.” Although writing-to-learn texts are not always valued as writing, they “are particularly effective at promoting learning and involvement.” (p.1)

De facto, é impossível discordar das afirmações transcritas, dado que, e tendo como pano de fundo o contexto português, o tipo de escrita em análise no presente trabalho não recebe a atenção que deveria. Ao invés de se apostar unicamente nas atividades que valorizam a exposição de saberes, deveria dar-se oportunidade a tipos de escrita distintos. A junção e aplicação de ambas é totalmente possível, aliás, na opinião de Carvalho (2011, p.225), necessitam de ser pensadas como indissociáveis:

O papel da escrita como ferramenta de aprendizagem não pode ser dissociado de um outro papel de elevada relevância que a mesma desempenha na escola, a de meio de expressão do conhecimento adquirido, dimensão que assume a maior relevância nas situações de avaliação nas quais o sucesso depende não só da posse do conhecimento mas também da capacidade de o exprimir por escrito.

Por sua vez, Knipper & Duggan (2006), citados por Wallace, Pearman, Hail & Hurst (2007, p.42), relacionam os dois tipos de escrita evidenciando as diferenças que os separam, mas, ao mesmo tempo, revelam a necessidade de ambos surgirem como um todo crucial para o correto desenvolvimento do estudante:

Learning to write encompasses the learning the skills of letter formation, encoding, sentence and paragraph construction, as well as, knowledge of the stages of writing that culminates in a finished product that may or may not be linked to literature or content knowledge. Writing to learn is writing for comprehension and provides students with an opportunity to recall, clarify, and question what they have read, and it provides them with a venue to voice questions or curiosities that still remain.

As atividades de “escrever para aprender” são eficazes na promoção de aprendizagem e envolvimento dos alunos, preparam para os momentos de avaliação e, mais importante, permitem-lhes um contacto frequente com a escrita. De facto, “(...) writing is a form of thinking, whatever the subject.” (Zinsser, 1988, p. vii). No caso do presente estudo, as atividades foram aplicadas a aulas de língua, porém podem e deveriam ser inscritas em todas as disciplinas. Os professores das diversas áreas deveriam levar a escrita até às suas salas e usá-la de forma construtiva. Zinsser defende a sua importância e alerta para a responsabilidade da sociedade: “One is that they shouldn’t have to assume the whole responsibility for imparting a skill that’s basic to every area of life. That should be everybody’s job. That’s citizenship.” (p. 13).

No espaço reservado para o processo de ensino-aprendizagem, este tipo de atividades pode surgir em vários momentos e com distintos propósitos. Importante mencionar o facto de não constar das prioridades a extensão ou dificuldade dos exercícios, mas sim a utilidade dentro da temática de estudos. Sevilha (2013, p.19) explica:

Writing assignments do not have to be long or complex. They just need to be authentic and meaningful to the students and within the subject area at hand. Assignments and activities must peak the interests of our students and engage them in thinking.

Ao surgirem em diferentes fases e de forma constante, estas atividades conferem à escrita um papel ainda mais relevante na sala de aula. A partir da leitura de vários estudos sobre *Writing to Learn*, é possível listar tarefas que podem ser postas em prática. A título de exemplo, vejamos as sugestões de Literacy and Numeracy (2012, pp. 1-2):

Students may list some words, write a sentence or develop a paragraph. Rather than struggling with the codes and conventions of more formal writing, students are encouraged to direct their cognitive energy toward reflecting on their thinking. As a result, writing-to-learn pieces are not always organized but are rich with ideas and possibilities.

Students and teachers read these pieces with the goal of uncovering students' thinking:

- What are some of the things they know and understand?
- Where are some of the gaps, confusions or misconceptions?
- What are some of the questions they have?
- What are some of the connections they are making between new and prior knowledge?
- What new insights are they developing?
- How aware are they of the learning processes they use and the effectiveness of those processes?

A partir delas, depreende-se que a simplicidade é o elemento-chave das atividades que procuram fomentar o conhecimento. Com a resposta a questões simples os estudantes refletem sobre a aprendizagem antes, durante e depois de ela ocorrer. Literacy and Numeracy propõe, ainda, os momentos em que tais atividades podem ser convocadas:

Writing-to-learn activities may be used:

- before a learning experience to get students to “warm up” by thinking about what they know or think they know or feel about a new text or topic explored in a previous lesson.
- during a learning experience to get students to “check in” by thinking about what

they understand, what connections they are making, where they are unsure and what questions they have.

- after a learning experience to get students to “take stock,” summarizing, synthesizing, evaluating or explaining what they have learned and where they are having difficulty.
- (p. 2)

Por surgirem em diferentes ocasiões supõem finalidades desiguais, contudo o objetivo último, o de construir conhecimento, mantém-se sempre presente. No caso de escrever para melhorar a compreensão textual, as atividades de “escrever para aprender” conferem um estatuto ativo ao aluno, porquanto conduzem-no a refletir sobre o que necessitam adquirir sobre os textos em estudo. Todos têm de escrever sobre o texto, a todos é pedida uma tarefa, a qual será partilhada em grupo. Escrever e partilhar ajuda na elaboração de conhecimento, origina uma troca de saberes. Em relação a este ponto, Curtin & Richards (2002, p.8) defendem o seguinte:

After students have written, call on several of them to read, not tell you in other words, what they have written. Doing so forces them to pay attention to how they have stated their ideas and encourages them to look at their written words. Calling on several students allows for a variety of responses, and you can use this activity to make your own connections between/among their responses.

Por outro lado, por serem de curta duração não se apresentam como obstáculo para os alunos, podendo até ser um fator de motivação. Curtin & Richards prescrevem o seu uso, defendendo que suscitam interesse nos aprendizes:

Experiment with these writing activities. Some of them will work better for your particular discipline than others, but you have a range of options available. And you'll think of others along the way. A combination of writing-to-learn activities, used efficiently and effectively, is guaranteed to spark additional interest in your courses.

(p.8)

O documento acima citado, Literacy and Numeracy, ao enumerar possíveis atividades, aconselha a que estas sejam de curta duração:

Present students with a prompt – as simple as a word or phrase (“justice,” “web of lies”), an assertion (“There are always two sides to a story.”) or a question (“What have you learned that you find surprising?”). Give students about three to ten minutes to write freely to convey what they already know, think or feel about the prompt and, through the process of writing, discover connections and insights. (p. 2)

No que toca à escrita e à leitura e compreensão de textos, Fordham, Wellman & Sandmann (2002), citados por Wallace, Pearman, Hail & Hurst (2007, p.42), atestam o resultado positivo da sua ligação, mencionando que “combining writing with reading enhances comprehension, because the two are reciprocal processes. Considering a topic under study and then writing about it requires deeper processing than reading alone entails”. Para Wallace et al. “Writing about texts or in conjunction with reading can help readers “unpack” meaning and solidify their interpretations or comprehension. (p.43).

2.1.1. A escrita enquanto estratégia de ensino

As atividades de “escrever para aprender” comentadas no ponto anterior consistiram numa estratégia de ensino adotada durante o desenrolar do estágio pedagógico com a finalidade de melhorar a compreensão textual dos alunos.

Roldão (2009, pp.58-59) esclarece a origem do vocábulo estratégia, referindo:

Importa relembrar que o termo estratégia tem a sua origem na linguagem militar e que o estrategista, chefe militar na antiga Grécia, era o responsável pela organização da acção militar no terreno, para o que tinha de evidenciar essa capacidade de conceber a acção na sua globalidade, nas articulações e sequência dos diversos passos, momentos e acções.

Das palavras da autora, é possível entender que o conceito em análise supõe a existência de uma ação. Esta organiza-se a partir de estratégias definidas previamente. Quem a põe em prática deve mostrar toda a sua habilidade para executá-la, tendo em mente a necessidade de atuar de forma deliberada. O labor do professor vai ao encontro desta aceção, dado que ele tem um plano de ação a cumprir e a delimitação de estratégias contribui para a sua correta aplicação. O docente deve planejar a ação e as estratégias de acordo com o público e as suas características. Tal esforço deve ter a finalidade de maximizar o potencial dos estudantes, ajudando-os a combater as suas fragilidades. As palavras de Roldão corroboram esta ideia:

A acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro. Não se trata assim, para o professor, de se perguntar: “Como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível”? – mas sim “Como é que vou conceber e realizar uma linha de actuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar? (p.56)

As preocupações do educador devem possuir o objetivo de ajudar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, pelo que ele deve refletir continuamente sobre a sua atuação, fornecendo aos discentes todos os ingredientes necessários para uma aprendizagem plena. Para a presente investigação, adotou-se a definição de estratégia de ensino fornecida por Roldão, porquanto engloba o trabalho realizado. A autora questiona-se e responde: “Que é uma estratégia de ensino? A estratégia enquanto concepção global de uma acção, organizada com vista à sua eficácia.” (p.56). Note-se a importância de duas das palavras presentes – organizada e eficácia -, pois sem delinear um plano organizado não se obterá eficácia. Aquele que faz uso de estratégias (no caso, o professor) deve refletir previamente sobre as suas funções, organizando, assim, o caminho a seguir e criando as estratégias que crê necessárias para que os seus discípulos aprendam. Efetivamente, “(...) o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de

um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.” (p.57), pelo que

Planear acções de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos, e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto diversificado de alunos. (pp.57-58)

O presente projeto atribuiu um papel ativo a ambos os sujeitos responsáveis pela aprendizagem, em que o professor, tendo em conta os textos em estudo, organizou as suas planificações, conferindo à escrita um papel estratégico; os alunos, recebedores das estratégias encontradas pelo docente, responderam às atividades propostas e tiveram a oportunidade de transmitir os seus pensamentos relacionados com os textos em análise. Com relação às prestações do professor e do aluno, Sousa (1993, p.22) concorda que eles devam ser encarregados de construir conhecimento:

Esta finalidade faz confrontar dois grupos de indivíduos com funções distintas: o grupo constituído pelos alunos, que se encontra ali para adquirir/desenvolver um determinado número de conhecimentos, capacidades, valores, etc. que não possui, mas que são reconhecidos como fundamentais ao seu desenvolvimento, e o professor, possuidor legitimado desses conhecimentos, a quem cabe não só transmitir, mas também fazê-los adquirir pelos alunos.

Nos trabalhos de Sevilha (2013, p.23), denota-se a posição da autora em relação ao papel do docente. Enquanto orientador e construtor de estratégias de ensino, o professor tem o dever de desenhar atividades de acordo com os objetivos que persegue. Para isso, sugere uma reflexão que responda a várias interrogações: “Objective: What about the Main Standard do you want your students to learn? What should they know or be able to do? Task: What activity will you have the students do in class to achieve the objective?”. Neste projeto de investigação-ação, procurou-se medir a eficácia de atividades de escrita

(“escrever para aprender”) enquanto estratégia para melhorar a compreensão textual dos alunos. Jouini (2005, p.7) alerta para a inexistência de estratégias relacionadas com a compreensão de textos. As suas afirmações enquadram-se no ambiente da língua materna.

La mayor preocupación de los profesores de una lengua extranjera coincide en querer estimular y orientar eficientemente la lectura y comprensión de textos a sus alumnos. Sin embargo, en líneas generales, la enseñanza de estrategias para abordar la lectura de textos queda ausente en sus estrategias de clase; y los objetivos de querer estimular y mejorar la comprensión lectora de los alumnos pierden un poco de su fuerza. Entran en escena el deseo de enseñar vocabulario, de repetir estructuras, de ampliar los conocimientos culturales de los alumnos, etc., y, con eso, el texto se transforma, muchas veces, en pretexto.

Com efeito, tais afirmações são verdadeiras. Urge organizar o processo de leitura e conduzir os alunos a uma compreensão integral. As estratégias de ensino são um dos caminhos possíveis para que tal aconteça e, quanto ao papel do professor,:

(...) torna-se claro que se trata, ao ensinar, de procurar encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do conteúdo curricular em causa naquela acção de ensino particular – seja esse conteúdo cognitivo-conceptual, factual, processual, atitudinal, ou uma combinatória de vários destes tipos de aprendizagens que fazem parte do enunciado dos currículos actuais. (Roldão, 2009, pp.55-56)

No que diz respeito ao contexto em que estive inserida, as debilidades apresentadas pelos grupos afetados ao estudo fizeram com que se perspetivasse a escrita de uma outra forma, que se transformasse numa estratégia utilizada pelo professor para capacitar os estudantes relativamente à compreensão de textos. Fonseca (1994, p.50) é a favor da implementação da escrita na sala de aula e alega que ela deverá ser polifacetada.

Há pois uma necessidade de reorganização do espaço discursivo na aula de língua materna; o professor terá que encontrar estratégias que lhe permitam, de forma simples

e eficaz, rentabilizar a escrita na sala de aula, recorrendo, por exemplo, à escrita de carta com destinatários reais, à tomada de notas sistemática, ao registo cuidado e correcto de vocabulário desconhecido, à anotação do resultado de consultas de informação diversa.

Parece-me que as atividades de “escrever para aprender” vão ao encontro das palavras da autora, dada a sua singularidade no panorama escolar. Através delas, a escrita ganha uma nova face, que permitirá aos estudantes aprofundar e melhorar as suas aprendizagens. No que respeita à aprendizagem, que se relaciona de forma intrínseca com as estratégias de ensino,

(...) el enseñante tendrá que revisar la materia teniendo en cuenta su principal objetivo: que sus alumnos la aprendan. Por tanto, se tendrá que plantear qué cuestiones o qué contenidos pueden presentar más dificultad para los aprendices, qué procedimientos específicos deben conocer para comprender aquél contenido en cuestión (...). (Pérez, 2002, p.70)

A observação de Pérez permite-me reiterar a importância da escrita como estratégia de ensino. Ao longo da minha prática pedagógica, ela figurou como procedimento para os discentes compreenderem os textos, tendo em conta as fragilidades encontradas no início. O meu papel enquanto professora estagiária traduziu-se em desenhar “um percurso intencional orientado para a maximização da aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p.59).

2.1.2. Porquê a escrita?

Chegados a este ponto, compete-me dar resposta a uma questão: porquê a escrita?. As atividades didáticas desenvolvidas nasceram das leituras sobre *Writing to Learn*, as quais defendem o uso da escrita na construção da aprendizagem. Se por um lado, se pode sugerir que o tipo de estratégias propostas poderiam desenvolver-se sem recorrer ao escrever; por outro, há motivos que justificam o emprego desta competência.

Carvajal Pérez & Ramos García (2001, p.50) referem que a escrita “(...) é uma construção cultural útil para registrar e recordar experiências, acontecimentos,

representações culturais, manifestar sentimentos, emoções, fantasias, para construir diferentes interpretações da realidade pessoal, social, cultural, política, científica etc.”. De facto, o Homem inventou a escrita e serve-se dela em diversos atos. Esta definição proposta pelos autores está em linha com o projeto por mim desenvolvido. Os verbos registar, recordar, manifestar e construir estabelecem uma relação íntima com as atividades de “escrever para aprender”, dado que elas procuram facilitar o processo de construção de conhecimento, através do registo de ideias manifestadas pelos pensamentos de cada aprendiz, com o objetivo de que o adquirido seja recordado. Fernanda Irene Fonseca (1994, p. 47) aborda a escrita de uma forma subtil, expondo a sua relação com o escrevente: “Escrever implica uma “peregrinação interior”, um perambular pelos escaninhos da memória, das vivências, do imaginário. E no acto de escrever surge muitas vezes a descoberta de um “eu” que, à partida, era para nós desconhecido.”. Neste estudo, privilegiou-se esta aceção do escrever, pois várias foram as atividades que exigiram a ativação da memória, útil para compreender os textos. As recordações e as vidas dos estudantes são fundamentais, na medida em que os apetrecham para contactar com situações idênticas e compreender matérias com as quais, outrora, já estabeleceram contacto.

A justificação do emprego desta competência é exposta por vários autores. Na ótica de Carvalho (2011, p. 220), a escrita é um “veículo de comunicação do conhecimento e instrumento da sua construção, a linguagem verbal, em geral, e a escrita, em particular, têm de ser assumidas por toda a escola.”. Para ele:

A posse de competências de uso da linguagem escrita constitui, inegavelmente, um requisito essencial para um bom desempenho no contexto da escola, contexto esse, aliás, onde é suposto essas mesmas competências serem adquiridas. A relevância que aí a escrita assume decorre não só do facto de a grande maioria das situações de avaliação pressupor a expressão por escrito do conhecimento adquirido, mas também do seu papel enquanto ferramenta de aprendizagem, neste caso com profundas implicações nos processos de aquisição e estruturação do conhecimento. (2005, p. 1877)

Sevilha (2013, p. 1), no primeiro capítulo do seu trabalho, esclarece o porquê de a escrita ser relevante, relacionando-se com a perspectiva adotada nesta investigação:

Writing is important in learning across the curriculum. Writing supports learning in all disciplines. Knowledge attained in the core content classes can be clarified through writing. Teachers in every content area can use writing as a powerful learning tool to help students reflect on what they read, what they listen to, and to record and work out their own thinking and thought process on paper. Writing enables attention to be paid to detail. Writing slows down the thinking process to enable an individual to think in a step by step manner. Writing helps to clarify what the student understands, which, as a result, also allows the student to learn the subject content more clearly and thoroughly. Research shows that frequent, informal writing tasks and authentic writing assignments within the content areas dramatically improve student retention of information, concepts, and skills. Consistent writing assignments and activities across the curriculum improves student retention of content knowledge and skills. Students not only retain 30% more information, but they also dramatically improve their scores on standardized tests.

Do ponto de vista de Zinsser (1988, p.49), escrever é um ato inquieto, porque requer a participação ativa de sujeitos e objetos:

Where does writing figure in all this? Writing is a tool that enables people in every discipline to wrestle with facts and ideas. It's a physical activity, unlike reading. Writing requires us to operate some kind of mechanism – pencil, pen, typewriter, word processor – for getting our thoughts on paper. It compels us by the repeated effort of language to go after those thoughts and to organize them and present them clearly. It forces us to keep asking, “Am I saying what I want to say?” Very often the answer is “No.” It's a useful piece of information.

Similarmente, Bazerman, Bethel, Chavkin, Fouquette, Garufis & Little (2005, p. 58) analisam a escrita como um processo ativo e integrador: “Because writing is neurophysiologically integrative, connective, active, and available for immediate visual review, speculated Emig, it represents a unique form of learning that deserves increased

experimental and theoretical attention.”. Rijlaarsdam, Braaksma, Janssen, Groenendijk & Toorenaar (2010) comentam a relação entre a escrita e o conhecimento, argumentando sobre a sua relevância fora e dentro da escola. Acreditam que “writing is a vital skill for school, life, and personal development.” (p.14) e acrescentam: “Writing is not just a way of communicating or displaying what has been learned. It can also be a tool for acquiring content knowledge, developing understanding, and improving thinking skills.” (p.15) Sevilha também releva o vínculo entre o escrever, o pensar, e o conhecer, expondo a faceta da escrita relacionada com a construção de conhecimento: “The purpose of writing is: to communicate information; to clarify thinking (working through an idea or problem in writing); to construct knowledge and to learn new concepts (taking notes, responding to literature, researching topics).” (p.19). A imagem da escrita como clarificadora de pensamentos está presente em Carvalho (2005, p. 1877). No seu entender, “enquanto processo cognitivo, o acto de escrever facilita a geração, a organização e o aprofundamento das ideias.”.

Por tudo o que foi exposto, parece-me irrefutável a pertinência da utilização da escrita como estratégia para favorecer a aprendizagem dos aprendentes. Efetivamente, escrever é uma forma de expressão; através dela, os indivíduos podem dar a conhecer os seus pensamentos. Na escola ou num qualquer outro contexto, é um recurso eficaz de comunicação. Aliado ao conhecimento, constitui uma ferramenta ímpar no processo de ensino-aprendizagem. Em jeito de conclusão deste subcapítulo, deixo as palavras de Zinsser (1988, p. 16) que, de forma bastante direta e prática, explicam a indissociabilidade que caracteriza a escrita e a aprendizagem.

Finally, in the national furor over “why Johnny can’t write,” let’s not Forget to ask Johnny also can’t learn. The two are connected. Writing organizes and clarifies our thoughts. Writing is how we think our way into a subject and make it our own. Writing enables us to find out what we know – and what we don’t know – about whatever we’re trying to learn. Putting an idea into written words is like defrosting the windshield: The idea, so vague out there in the murk, slowly begins to gather itself into a sensible shape. Whatever we write – a memo, a letter, a note to the baby-sitter – all of us know this moment of finding out what we really want to say by trying in writing to say it.

De igual modo, serve a lista elaborada por Curtin & Richards (2002, p. 4) para reforçar essa relação.

1. The act of writing enhances knowing: retrieving information, organizing it, and expressing it in writing seems to improve understanding and retention.
2. Writing is an active learning process and active learning seems to be more effective than passive reception.
3. Writing is a way of making knowledge personal. The writer brings to bear a subjective point of view and reinterprets personally what has been learned.
4. Writing focuses attention: those who know they are expected to write tend to be more attentive.
5. Writing seems to facilitate thinking about a subject. The act of writing enables the writer to discern new relationships and make new connections.
6. Writing is a way of sharing what is known. Students can use writing to share with classmates what they have learned.
7. Writing provides immediate feedback to the learner and to the teacher about what has been learned—and what has not been learned.
8. Writing is a self-paced mode of learning; the pace of writing seems to match better the pace of learning, slowing down the process of those who might be inclined to finish a learning task too quickly.

2.2. Compreender textos

“La lectura y la escritura recrean, liberan, abren y transforman fronteras.”
Hernández & Quintero (2014)

Dos elementos basilares das aulas de Português e de Espanhol, fazem parte o texto e o tempo dedicado à sua leitura e exploração. De facto, a sua presença e relevância são inquestionáveis, contudo ler e compreender são uma das principais dificuldades para os aprendizes, tal como explica Castelló (2002, p.185):

La lectura es sin duda una de las actividades más frecuentes, necesarias y presentes tanto en referencia a la vida escolar como en referencia a la participación activa en la comunidad alfabetizada como la nuestra. Con todo, es también una de las actividades que plantea más problemas al profesorado y a los asesores psicopedagógicos, dado que no todos los alumnos son capaces de entender y comprender el sentido de aquello que leen y, consecuentemente, de interesarse por la lectura.

Seguindo a linha de pensamento da autora, as preocupações dos docentes devem passar por desenvolver um conjunto de ações e sequências didáticas pensadas para envolver os alunos no processo de leitura e de compreensão, com o objetivo de eles o verem facilitado.

Antes de avançar, detenhamo-nos no significado de texto e de compreensão de textos. De acordo com o QECRL, “(...) o termo ‘texto’ denomina qualquer referência discursiva, oral ou escrita, que os utilizadores/aprendentes recebem, produzem ou trocam.” (Conselho da Europa, 2001, p.136). Neste sentido, os discentes:

devem, pois, possuir os conhecimentos e as capacidades descritas noutra local para, por um lado, identificar, compreender e interpretar o texto e, por outro lado, organizá-lo, formulá-lo e produzi-lo. Isto é verdadeiro para qualquer texto, qualquer que seja a sua natureza. (p.137)

No contexto da presente investigação, os alunos receberam diversos textos, na sua maioria escritos, excetuando-se o caso de um oral, na disciplina de língua estrangeira, com o objetivo de os ler e compreender, auxiliados pelas atividades de “escrever para aprender” por mim propostas. Do ponto de vista de Sim-Sim (2007, p.7), por compreensão de textos

(...) entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos.

Na ótica de Álvarez (1995), citado por Moré (2009, p.62):

comprensión lectora es dialogar con las ideas del autor, es un encuentro con su pensamiento, es visitar un espacio en el que habitan sus conocimientos, percepciones, sueños, e intuiciones. Es escudriñar, saborear, interrogar, explorar, soñar, sumergirse, y navegar las múltiples ramificaciones que soportan y articulan el sentido de un texto. La conducta lectora es por lo tanto una aventura cognoscitiva; una vivencia intelectual gratificante y liberadora.

As definições convergem e encontram espaço neste estudo, porquanto englobam todo o trabalho efetuado. Com efeito, para compreender, o aluno tem de interagir com o texto, estabelecer uma conversa com as palavras que o preenchem e captar a sua mensagem. Não se trata de um processo simples, mas sim de algo rebuscado, que necessita de uma dedicação profunda. Ao professor cabe, também, motivar os seus discípulos para a leitura e agilizar a sua exploração.

No âmbito da língua materna, refere Sousa (1993) na contracapa da sua obra, “A interpretação de textos é a actividade que mais tempo ocupa e a que mais preocupa os professores de Português. Fazê-la correctamente é garantir um mais correcto domínio da língua materna.”. A autora sublinha o papel do texto dentro da sala de aula, defendendo a sua função estruturadora:

A forma de organização das actividades relacionadas com cada um daqueles planos, nas situações de ensino/aprendizagem do Português, desenha um quadro em que aquelas que se desenvolvem por sequências cíclicas: cada actividade determina e é determinada pelas outras. No entanto, razões de natureza histórica e institucional

validam a suposição de que na origem destes ciclos (que podem encontrar correspondência numa unidade lectiva – a aula, ou num conjunto de aulas), se encontra sempre o texto. É a partir dele, e em função dele, que se estruturam actividades de leitura, de gramática, de escrita e de oralidade.

O texto e a sua leitura assumem-se, assim, como momento fundamental e fundamentante da disciplina. (p. 14)

As linhas do programa da disciplina reservadas ao texto atestam o seu carácter significativo. Uma observação atenta do documento permitiu-me verificar que a maioria dos objetivos traçados estão relacionados com ele, como é o caso destes que transcrevo:

5. Adquirir, interiorizar e automatizar os processos que permitem a decodificação do texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente.

6. Desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativas. (Buescu, Magalhães, Morais & Rocha, 2015, p.5)

Ao mesmo tempo, na parte destinada à apresentação das metas curriculares, nota-se a sua importância, visto que, dos cinco domínios, dois definem finalidades relacionadas com o texto: leitura; educação literária. Por esta razão, parece-me pertinente a criação de estratégias que visem uma melhoria do processo de compreensão textual. Algumas das actividades de escrita que formam parte do plano de intervenção constam das medidas pensadas pelos criadores do programa para facilitar esse processo: “Formular hipóteses sobre os textos e comprová-las com a respetiva leitura.”; “Identificar temas e ideias principais.”; “Fazer deduções e inferências.” (p.75). Pela forte presença no documento, as palavras de Sousa fazem todo o sentido, dado que a autora considera a compreensão como um dos elementos-chave da disciplina:

No plano da análise, já identificado como um dos que são objecto da disciplina de Português, são os dois níveis que o constituem, interpretação de texto e gramática, que tendem a ocupar “mais tempo” da aula e, do mesmo modo, a serem mais valorizados

nos testes. Esta relação tempo/conteúdo faz perspectivá-los, relativamente a outros, como mais importantes. (p. 18)

No que toca à língua estrangeira, foi possível concluir que também o seu programa⁵ regulador confere um papel destacado ao texto. Três dos objetivos gerais evidenciam este aspeto:

Compreender mensagens orais ou escritas produzidas em contextos diversificados e adequadas ao seu nível de competência.

Interpretar e produzir diferentes tipos de texto, demonstrando autonomia no uso das competências discursiva e estratégica.

Desenvolver o gosto de ler e escrever na língua estrangeira como meio de comunicação e expressão.” (Fernández, 2002, p.7)

Ler e compreender textos redigidos em espanhol permite, de entre várias possibilidades, “Interagir com a cultura dos países hispano-americanos.” (p.7), objetivo delineado por Sonsoles Fernández. Como também menciona a autora:

O objectivo principal da aprendizagem das línguas é o desempenho da competência comunicativa, ou capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita. Esta competência engloba subcompetências (linguística, pragmática, sociolingüística, discursiva e estratégica) e contribui para o desenvolvimento das competências gerais da pessoa (saber-ser, saber-fazer, saber-apreender). (p.21)

Convém destacar a subcompetência linguística, porque se relaciona de forma intrínseca com a leitura de textos. O trabalho com o léxico e o conhecimento dos vocábulos torna a compreensão de textos mais acessível:

⁵ Programa de Espanhol – Nível de continuação 10.º ano, por ser o que orientou o trabalho realizado durante o período do estágio pedagógico.

A subcompetência linguística centra-se no conhecimento e na capacidade de utilizar a gramática, o léxico, a pronúncia e a ortografia, tendo em vista a compreensão e a expressão. Está ao serviço da comunicação e é nesta perspectiva que deve ser tratada na aula de língua espanhola e não como um fim em si mesmo. (p.21)

De facto, a compreensão escrita é um dos objetivos da disciplina, pelo que todas as subcompetências agem em conformidade para que ela ocorra:

Todas estas subcompetências têm momentos de preparação específica, mas sempre tendo em vista o desenvolvimento da comunicação. Portanto, todas elas se desenvolvem tendo como alvo a compreensão oral e escrita, a expressão oral e escrita, assim como a interação dos dois códigos. (p.22)

A leitura é uma fonte de conhecimento, que possibilita um alargamento de saberes relativos ao mundo que nos rodeia. Ela permite o gozo estético e incrementa a formação da personalidade. Ler abre portas para novos caminhos. Compreender torna os textos mais interessantes. Ler e compreender são condições necessárias para a aprendizagem de qualquer língua: como ferramenta de estudo e trabalho, mas, e sobretudo, para desfrutar do prazer que elas oferecem. Neste processo, que deve ser ativo e envolvente, é importante a participação do leitor, neste caso do aluno, que deve devorar as palavras e torná-las suas, com a ajuda do docente. As palavras de Sousa (1993, p.19) explicam a ligação que entre os dois deve existir:

O outro subcontexto, o de interpretação de textos, assenta em objectos de referências múltiplas - os textos -, em cuja compreensão os sujeitos se dizem dizendo, isto é, o texto só existe, só diz, quando o leitor lhe atribui significado; ao fazê-lo, aquele atribui o “seu” significado, diz-se portanto no texto que lê.

O leitor tem de dar sentido ao que lê, refletir e argumentar sobre o que se apresenta diante de si. Fillola (1994), citada por Jouini (2005, p.7), afirma que “no puede decirse que se domine una lengua sin saber leer.”.

2.2.1. Modelos de compreensão textual

No ponto anterior, a leitura e a compreensão de textos foram alvo de uma reflexão que as coloca como componentes essenciais da aprendizagem de línguas, pelo peso que ocupam no processo de ensino-aprendizagem, regulado pelos programas das disciplinas. Na verdade, tal como afirma Sim-Sim (2007, p.5):

Todos reconhecemos que saber *ler* é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional. Esta condição individual tem uma aplicação directa na vida das comunidades. Não é por acaso que os países mais ricos e, portanto, com um nível de desenvolvimento mais elevado, erradicaram o analfabetismo mais cedo e apresentam níveis superiores de *literacia*, o que significa que os respectivos cidadãos têm mais facilidade em aceder à informação escrita através da leitura, e em se expressar eficazmente através da produção escrita, do que os nativos de países pobres com níveis elevados de iliteracia.

Por estas razões, devemos apostar nas estratégias que facilitam a compreensão por parte dos alunos, com vista a que consigam movimentar os conhecimentos de sala de aula para fora dela, tornando-se, assim, cidadãos competentes. Aos alunos, deve-se dar a conhecer a mensagem escrita pela autora, para que entendam o verdadeiro valor de compreender o que leem: “A essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objectivo do ensino da leitura.” (p.5).

Para dar continuidade ao exposto anteriormente, reveste-se de grande interesse pedagógico saber quais os modelos que explicam o processo de compreensão de textos. São três – modelo ascendente, modelo descendente e modelo interativo -, no entanto o último vigora, atualmente, por aglutinar as características dos dois primeiros, apresentando-se, desta forma, mais completo e eficaz. Evidentemente, foi o que serviu de base para a construção das atividades de “Escrever para aprender”. Apesar de vários autores terem elaborado uma explicação pormenorizada de cada um dos modelos, vou utilizar principalmente as reflexões de Hernández & Quintero (2014) para os expor de forma sumária.

Nos anos 70, houve uma mudança de paradigma em relação à forma como a compreensão de textos era entendida. Até essa data, compreender as palavras inscritas nos textos era sinónimo de compreensão integral do escrito. As palavras de Hernández & Quintero (2014, p.12) explicam o pensamento da altura:

(...) hasta aproximadamente los años setenta, gran parte de las investigaciones realizadas se fundamentaron en la premisa de que la comprensión del lenguaje escrito constituía el resultado directo de la decodificación, del reconocimiento visual de las palabras y de la comprensión del lenguaje oral. La perspectiva que prevaleció durante muchos años suponía, en definitiva, que si el alumno era capaz de “leer” las palabras, la comprensión tendría lugar posteriormente de manera automática.

O texto carregava o indispensável para ocorrer a sua interpretação, cabendo ao leitor a única função de reconhecer e decodificar as unidades linguísticas nele presentes. Esta forma de analisar o processo de compreensão de textual denomina-se modelo ascendente ou, em inglês, bottom-up, que:

se trata de un modelo centrado básicamente en el texto, en el que la comprensión del discurso escrito es entendida como un proceso lineal que consiste en extraer los significados contenidos en dicho discurso, al considerar que la información necesaria para que produzca la comprensión reside únicamente en el texto y fluye de éste al lector.
(p.14)

A existência de um outro modelo – descendente ou top-down – atribuía um papel ativo ao leitor, onde as suas vivências assumiam um papel fulcral no processo de interpretação. Nesta abordagem, o leitor passa de um mero recetor de informação para um construtor de significados.

Los modelos de procesamiento descendente consideran que la comprensión lectora depende de los esquemas que cada sujeto actualiza, anticipando e infiriendo información significativa del texto, a través de la formulación de hipótesis. Hipótesis que son las auténticas directoras del proceso de comprensión. En consecuencia, el lector

no procede letra a letra, sino que emplea sus conocimientos previos para anticipar el posible contenido del texto, y éste le sirve para contrastar, confirmar o refutar dichas anticipaciones. (p.14)

A década de setenta foi portadora da mudança e apresentou o modelo interativo, o qual, como referido acima, juntou as características das outras duas abordagens. A razão do seu aparecimento é fornecida por Hernández & Quintero (2014, p.15): “La perspectiva o modelo interactivo del proceso lector surge con fuerza a mediados de la década de los setenta y tiene su origen en las insuficiencias explicativas observadas en las posturas anteriores.”. Elas também concedem um esclarecimento acerca das suas características:

Desde el modelo interactivo se postula que el procesamiento que se produce en los distintos niveles que intervienen en el acto lector no acontece lineal y secuencialmente, sino en paralelo. Es decir, la comprensión estaría dirigida simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos previos que posee el lector; lo que implica que durante la actividad de lectura están interviniendo al mismo tiempo, y con una comunicación bidireccional, procesamientos en sentido *ascendente* y *descendente*. La perspectiva interactiva plantea que cuando el lector se enfrenta a un texto inicia su lectura guiado básicamente por los datos que le aporta el material escrito y, por tanto, comienza procesando ascendentemente aspectos semánticos, léxicos, sintácticos, etc. Sin embargo, estos datos proporcionan también progresivamente al lector una información que le permite ir activando esquemas de conocimiento y elaborando expectativas, hipótesis o anticipaciones del contenido del texto, entrando en funcionamiento niveles de procesamiento superiores. (p. 16)

Por outro lado, Solé (1994, p. 18) explica o que entende por leitura e, ao mesmo tempo, desenvolve o conceito de modelo interativo:

es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y

experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba.

Como se pode ver, este modo de encarar a compreensão de textos é bastante mais amplo. O texto e o leitor são igualmente relevantes e necessários. A memória e os conhecimentos do mundo do segundo são cruciais para entender o primeiro, que se preenche de elementos linguísticos também importantes para que a compreensão se manifeste. Nesta perspectiva, a leitura ganha um novo significado, pois é vista como “un proceso interactivo entre escritor y lector a través del cual el lector interpreta y construye un significado” (p.17).

Favorece-se:

(...) la *interacción* que el lector establece con el texto, a través de la cual el lector construye e interpreta un significado que no se encuentra únicamente determinado por el material escrito, tal como defendían los modelos de procesamiento ascendente, sino que es el resultado de la confluencia del *texto* (contenido, estructura, rasgos lingüísticos), el *sujeto* (esquemas de conocimiento, finalidades y objetivos de la lectura, estrategias lectoras) y los *factores contextuales* específicos (proceso de enseñanza-aprendizaje). La interacción entre el texto y el lector, en donde este último relaciona la información presentada en el material escrito con sus conocimientos previos y experiencias acumuladas, constituye, por tanto, la base de la comprensión. (p.16)

Esta forma de pensar encontra abrigo na definição de compreensão de textos proposta por Gelabert, Bueso & Benítez (2002, p. 24), dado que encaram a leitura como algo ativo e que pede a participação do leitor: “La destreza de comprensión lectora busca desarrollar la capacidad del alumno para entender el contenido de los mensajes escritos porque leer es un proceso activo que requiere del lector la activación de estrategias y la aplicación de técnicas.”. Por este motivo, o leitor é construtor e dota a leitura de uma natureza construtivista. O leitor construtivista é aquele que pensa enquanto lê, que impõe uma marca pessoal ao que olha, que interage com as palavras. O leitor ativo contribui para o

enriquecimento da compreensão. Neste sentido, o texto pode gerar várias interpretações dependendo daquele que o manipula.

Não querendo exceder a explicação deste modelo, vejo como pertinente exibir as afirmações registadas em dois dos documentos que ditam o funcionamento dos momentos didáticos - o Programa de Espanhol – Nível de continuação 10.º ano e o QECRL – como forma de provar a utilização do paradigma interativo nos nossos dias. Sonsoles Fernández (2002, pp.25-26) defende que:

A leitura deve entender-se também como um processo de comunicação e de interacção entre o leitor e o texto: o leitor, recorrendo aos seus conhecimentos prévios e à compreensão dos elementos linguísticos do texto, reconstitui o significado do mesmo, formulando hipóteses de sentido e verificando-as no processo de leitura. Esta deverá orientar-se segundo um objectivo concreto. Consequentemente, os objectivos que se pretendem atingir irão condicionar os tipos de texto e as diferentes estratégias de leitura. Os textos a utilizar na sala de aula deverão ser, sempre que possível, autênticos. Caso contrário, as adaptações deverão observar as mesmas características dos textos autênticos: significado completo, disposição formal adequada, estrutura adequada à função a que se destinam, etc. Em todo o caso, é conveniente que os alunos leiam diferentes tipos de texto adaptados à sua idade, aos seus interesses e, logicamente, aos diversos níveis de domínio da língua espanhola. A título de exemplo, os textos que os alunos poderão ler serão: notícias, anúncios, programas, guias, etiquetas, instruções, reportagens, contos, histórias, narrativas breves, folhetos turísticos, banda desenhada, cartas, poesias...

Este excerto, simultaneamente, orienta o percurso do professor, uma vez que o aconselha a levar até à sala de aula diferentes tipos de texto. Destaca-se o apelo à aplicação de textos autênticos, pela ligação que possuem com a vida fora da escola. O modelo interativo deve impor-se em qualquer situação de leitura. O Conselho da Europa (2001, p. 134) discrimina as etapas implicadas no processo de compreensão de textos e as capacidades que estas requerem:

O processo de recepção envolve quatro etapas que, enquanto se desenvolvem numa sequência linear (de baixo para cima – *bottom-up*), são constantemente actualizadas e reinterpretadas (de cima para baixo – *top-down*), em função do conhecimento do mundo real, das expectativas esquemáticas e da compreensão textual nova, num processo interactivo inconsciente:

- . a percepção da fala e da escrita: som/carácter e reconhecimento das palavras (manuscritas e impressas);
- . o reconhecimento completo ou parcial da pertinência do texto;
- . a compreensão semântica e cognitiva do texto como entidade linguística;
- . a interpretação da mensagem no contexto.

As capacidades envolvidas incluem:

- . capacidades perceptivas;
- . a memória;
- . capacidades de descodificação;
- . a dedução;
- . a previsão;
- . a imaginação;
- . a leitura em diagonal;
- . as referências cruzadas.

2.2.1.1. *As atividades propostas em conformidade com o modelo interativo*

A leitura da teoria relacionada com os modelos de compreensão textual, em conjunto com os trabalhos sobre “escrever para aprender”, permitiram-me desenhar atividades de acordo com o que se pensa facilitar o processo de interpretação.

Pelo carácter interventivo de que se reveste o modelo interativo, isto é, por exigir a colaboração do leitor no ato de compreender, adotá-lo implica, a meu ver, preparar estratégias que auxiliem o labor daqueles que são chamados para compreender. Ao longo do ano de estágio, tive como um dos principais cuidados alertar os estudantes para a importância das atividades de escrita que foram desenvolvendo, mencionando sempre o

seu papel na compreensão dos textos de estudo.⁶ Tendo sempre em vista as bases do modelo escolhido, vários exercícios foram criados, ao longo de dois ciclos de investigação, sem nunca esquecer que:

el acto de ler consiste en el procesamiento de información de un texto escrito con la finalidad de interpretarlo. Este proceso utiliza:

. La información visual o a través de los ojos: que consiste en la información proveniente del texto.

. La información no visual o de detrás de los ojos: que consiste en el conjunto de conocimientos del lector. (Smith, 1983, citado por Moré, 2009, p. 47)

O texto apresenta informação que deve ser trabalhada em prol da sua leitura e compreensão, nomeadamente o vocabulário. Jouini (2005, p.12) pensa que “El lector de un texto debe reconocer las palabras a través de la descodificación de cada una de ellas y del acceso a su diccionario interno que le proporciona su significado.”. Em ambos os contextos, no de língua materna e no de língua estrangeira, é indispensável dedicar tempo à atualização do dicionário dos estudantes. “El aprendizaje del léxico constituye sin duda uno de los aspectos cruciales en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras.” (Ventura Salazar, 2009, p.165), por isso, nas aulas de Espanhol, deve constar das prioridades ajudar os alunos na aquisição de palavras, úteis para cumprir o principal objetivo da disciplina: a competência comunicativa. Esta aquisição deve ocorrer ao serviço da compreensão. Apesar de não ser preciso descodificar todas as palavras presentes num texto escrito, muitas há que são fulcrais para uma correta interpretação. De facto, o professor terá de planear ao detalhe a sua intervenção, lendo e analisando previamente o texto, de forma a perceber as palavras que os alunos necessitam de conhecer: “Un primer paso, entonces, para superar el escollo de las palabras desconocidas es que el alumno sepa distinguir

⁶ (...) el profesor debe explicar cómo hacer la actividad, qué es lo que hay que hacer y qué es lo que pretende con ella, porque al alumno generalmente le interesa saber el porqué de las actividades y además de esta manera conseguiremos involucrarle aún más en el proceso de enseñanza/aprendizaje dentro del aula. (Gelabert, Bueso & Benítez, 2002, p.29)

palabras importantes o relevantes, las que sustentan el significado del texto, de las que no lo son.” (Jouini, p.16). Gelabert, Bueso & Benítez (2002, p.53) argumentam sobre o assunto, defendendo o estudo do léxico organizado pelo docente:

En nuestros días al léxico se le reconoce un papel fundamental en la comprensión del texto y también en su producción, por lo que no cabe duda de que debe formar parte importante de nuestro objetivo de enseñanza/aprendizaje en el aula y ha de ser programado, organizado y secuenciado.

Definitivamente, o educador tem como função decidir quais as palavras que contribuem para transmitir ao leitor a mensagem do autor, incentivando os alunos a guardá-las, para aplicá-las noutros contextos. O léxico ensinado deverá servir para utilização fora da sala de aula. Dentro dela, deverão surgir atividades, tais como a definição de palavras, que ajudarão os alunos a mergulhar no texto antes de o lerem, ajudando-os a conhecer palavras novas e, ao mesmo tempo, a antecipar o seu conteúdo através delas.

Como referia Smith (1983), a informação que não é visível, a dos conhecimentos do leitor, assume importância, tal como a que se vê, opinião partilhada por Sim-Sim (2007, p.8):

Como a compreensão de leitura é afectada pelo conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e pelo conhecimento das palavras que surgem no texto há duas ilações pedagógicas a conservar como regra de ouro no ensino da leitura:

- conversar antecipadamente com as crianças sobre o tema do texto que elas irão ler em seguida;
- desenvolver intencional e explicitamente o léxico das crianças.

As atividades de antecipar o conteúdo dos textos são uma das diversas possibilidades para conferir um estatuto ativo ao aluno, que aproveita as suas vivências para desenvolver as suas aprendizagens. Da sua memória pode extrair conhecimentos capazes de desvendar o que se apresenta nas entrelinhas. Sousa (1993, p. 76) vê as atividades de antecipação como obrigatórias no ensino da leitura:

Qualquer tipologia de actividades pedagógicas que se pretenda guia da prática de aulas de leitura, quer enquanto instrumento de formação de professores, quer enquanto meio de especificar as capacidades a desenvolver nos alunos, deve integrar, igualmente, a Antecipação que em 2.2.2. vimos ser um dos factores mais influentes no processo.

Antecipar e inferir, efetivamente, aproximam o recetor ao texto. A multiplicidade de respostas que pode surgir dos conhecimentos dos estudantes torna mais rica a leitura e a conversa em torno das suas ideias. Para Jouini (2005, p.8):

Uno de los hallazgos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es el que considera las inferencias como el alma del proceso de comprensión y se recomienda que se enseñe a los aprendices cómo utilizar estrategias inferenciales que les posibiliten el acceso a la profundidad del texto y favorezcan su autonomía.

Para que este momento aglutinador de vários saberes aconteça, é importante introduzir actividades apropriadas para os estudantes.

Finalmente, habría que resaltar que para favorecer el desarrollo de la lectura es esencial seleccionar textos que sean del *interés del lector* y plantear *tareas con un nivel adecuado* a sus capacidades cognitivas y a sus conocimientos del mundo y de la lengua. Un texto interesante acompañado de una tarea mecánica o demasiado fácil o, por el contrario, demasiado difícil, o una lectura sobre un tema irrelevante no animarán al alumno a desarrollar una actitud positiva hacia la lectura y, lo que es peor, le impedirá *descubrir el placer de leer*, que debería ser el objetivo último de todo profesor en el desarrollo de esta destreza. (Rodas, 2010, p.310)

Evidentemente, e apesar das pertinentes afirmações de Beatriz Caballero de Rodas, nem sempre é possível escolher os textos de acordo com os vários fatores apresentados, devido à heterogeneidade de perfis existentes no espaço educativo e aos documentos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. No caso da disciplina de Português, a

rigidez do programa não consente a eleição de textos por parte do professor. No caso da disciplina de Espanhol, e pelo que consegui constatar, há uma liberdade maior outorgada ao docente. Ao longo da iniciação à prática profissional, pude escolher os textos que me pareceram mais adequados ao perfil dos alunos e à forma como desejava conduzir a transmissão dos conteúdos. E, de facto, comprovei o afirmado por Rodas, uma vez que os alunos se mostraram recetivos aos textos e às atividades que levei, por serem do seu interesse.

A ligação entre leitor e texto é essencial e os conhecimentos prévios do primeiro, como vimos até agora, são fulcrais. Do ponto de vista de Pauliukonis (2004, p. 259), “(...) é da interação entre o texto, o Autor e o leitor que surgem as informações, despertam-se emoções de vivências anteriores, que farão parte do conteúdo da interpretação.”, pelo que

El grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo; a mayor conocimiento del tema que se está leyendo, mayor comprensión del mismo; es decir, mientras más conocimiento previo posea el lector, menos se detiene en el texto, pues la información que tiene le permite comprender con más facilidad su contenido. (Jouini, 2005, p. 9)

A atividade de antecipação e de ativação de conhecimentos do mundo pode surgir a partir do título de um texto. Ele possui uma ligação de coerência com o seu conteúdo e, na maioria dos casos, resume-o. Gutiérrez-Braojos & Pérez (2012, p. 187) fornecem exemplos de como podem surgir as atividades:

Reflexionar sobre lo que ya saben del texto y predecir la información textual, como por ejemplo, que le sucederá a un personaje, a partir del título y de las ilustraciones, es otra estrategia estrechamente vinculada a la anterior, que facilita la comprensión lectora.

Pedir aos alunos a elaboração de uma paráfrase é também uma estratégia para os conectar ao texto e para medir o seu grau de compreensão. Ao serem capazes de escreverem pelas suas próprias palavras o que se inscreve no texto, mostram que o compreenderam. Além disso, “El parafraseo es una estrategia útil para comprender aquella información compleja

para el lector; decir esa información con sus propias palabras, con el propósito de simplificarla, facilita su retención y procesos de vinculación con proposiciones previas o posteriores.” (Sánchez, 1998, citado por Gutiérrez-Braojos, 2012, p.188). Pauliukonis (2004, p. 261) refere que o caminho da leitura não é reto e a participação do leitor dá cor ao ato de ler, podendo, com o objetivo de o colorir, realizar diferentes atividades:

Essa concepção de leitura e análise das estratégias permite considerar a importância de se decifrar melhor os processos cognitivos de que se valem os leitores para interpretar os textos. Assim, os processos de antecipações, os reajustes constantes, os resumos, as paráfrases e os percursos feitos pelo leitor vêm demonstrar que, decididamente, a leitura não segue um roteiro linear.

Os pensamentos de Castelló (2002, p. 201) revelam a imprescindibilidade da atuação com vista à compreensão:

(...) enseñar estrategias de lectura implica pensar y diseñar actividades que se llevarán a cabo antes de iniciar la lectura (...) mientras se lee y actividades que los estudiantes realizarán después de haber leído un texto. (...) Estas actividades de planificación, regulación y evaluación tienen que formar parte del proceso lector de los alumnos.

Porém, não basta só aplicar as atividades, como também comentar a sua importância junto dos aprendentes, para que as vejam como indispensáveis no momento da leitura. Quanto a esta, também devem entender que requer a sua colaboração: “En el aula, necesitamos interesar al estudiante y hacer que llegue a plantearse la lectura no como un resultado inevitable de la decodificación del texto, sino como un proceso que puede y debe regular interviniendo de diferentes maneras.” (Gelabert, Bueso & Benítez, 2002, p.28). De forma simultânea, devem perceber que o professor a preparou e delineou um conjunto de objetivos e que, por essa razão, as atividades surgem para responder a um porquê delimitado previamente. A este respeito, Gelabert et al. referenciam que “(...) al trabajar la comprensión lectora tenemos que tener en cuenta que lo importante es que el estudiante comprenda aquello que nosotros hemos planificado, que comprenda nuestros objetivos

prefijados de antemano y no toda la información (...)” (p.25). A postura do professor inclui a explicação dos objetivos, porquanto eles

(...) permiten al lector, por un lado, definir con antelación qué es lo que pretende conseguir a través de la lectura, y por otro, le sirven de base para desarrollar un plan de lectura, seleccionar la información más apropiada al objetivo planteado y activar los esquemas de conocimiento más pertinentes al tema tratado en el texto. Además de guiar el proceso de lectura, los objetivos ayudan al lector competente a controlar y evaluar su comprensión del texto. Es decir, el lector considera que está comprendiendo en la medida en que la información del texto se ajusta progresivamente a sus objetivos y lectura inicialmente planteados. (Hernández & Quintero, 2014, p.39)

Uma das atividades que figura no plano de intervenção desenhou-se a partir destas asserções. Durante a leitura de um texto, pedir a resposta a uma questão que visa obter as suas ideias principais é uma forma de concretizar os objetivos de leitura, guiar o olhar dos estudantes e avaliar o que conseguiram compreender. Ao mesmo tempo, ajuda na retenção de informações sobre o lido.

Como forma de concluir o presente ponto, recordo que a aplicação do modelo interativo implica “El desarrollo de actividades dirigidas a activar, seleccionar y aplicar los conocimientos previos que posee el lector, relacionándolos con la información que le proporciona el texto.” (Hernández & Quintero, 2014, p.18). Na opinião das autoras,

Si aprender de forma significativa requiere el establecimiento de relaciones substantivas y no arbitrarias entre lo que ya se sabe y lo que se pretende conocer, la comprensión lectora, como instrumento de aprendizaje, debe entenderse también como la atribución de un significado a la nueva información ofrecida en el texto a partir de lo que el lector ya conoce; conocimientos que se van a modificar, enriquecer y aplicar a otros contextos como fruto del aprendizaje efectuado. Por tanto, alcanzar un nivel profundo de comprensión requiere la integración significativa de la información en los esquemas de conocimiento que ya posee el lector, así como la capacidad para emplearla en situaciones diversas. (p.27)

Para que se dê a aprendizagem significativa que Hernández & Quintero sugerem, o docente deve preencher a sua atuação de reflexão profunda e continuada, para que a leitura e a compreensão de textos resultem organizadas e proveitosas para os estudantes.

- a. Estrategias dirigidas a determinar el objetivo de la lectura y a activar los conocimientos previos con el fin de situar al lector ante la actividad de lectura y motivarle a asumir un rol activo en la tarea de comprensión.
- b. Estrategias encaminadas, por un lado, a identificar la información relevante y a establecer las inferencias pertinentes (identificación del tema y de los subtemas, ideas principales, estructura organizativa del texto; selección y jerarquización de las ideas; reconocimiento de la relación entre las ideas); y, por otro, a revisar, comprobar y tomar decisiones con respecto a su propio proceso de comprensión.
- c. Estrategias dirigidas a la asimilación y recapitulación de lo leído, así como a favorecer su recuerdo. (p.42)

Importante, neste sentido, a reflexão de Castelló (2002, p. 187), porquanto explica o papel das estratégias no momento da leitura e da compreensão. Do seu ponto de vista:

Las diferencias más importantes entre un buen lector y uno que no lo es tanto no radican en la ausencia de dificultades de comprensión, sino en la posibilidad de saber cuándo y por qué no entendemos un texto determinado y qué es lo que podemos hacer para entenderlo, es decir, en la utilización de estrategias para gestionar y regular la propia comprensión.

Com efeito, o uso de atividades direcionadas para a compreensão orienta o estudante, que se deve questionar acerca do que lê e do que precisa compreender.

Em suma, ler e compreender são uma atividade construtiva, nas quais o leitor tem uma função imprescindível. A ele cabe recorrer a vários conhecimentos, do mundo ou linguísticos, para alcançar a compreensão. Na escola, professor e aluno são peças ativas na construção do significado da leitura, tendo o primeiro de desenhar as sequências pedagógicas que ajudarão o segundo a melhorar a compreensão textual. As atividades de “escrever para aprender” enquanto estratégia para essa meta são uma opção consistente

para levar a cabo o que se pensa como ideal para facilitar o processo de leitura e compreensão de textos.

2.3. *Plano de ação*

Serve o presente ponto para expor as atividades realizadas no âmbito do presente estudo, sendo que todas tiveram o propósito de ajudar os alunos no processo de aprendizagem. No 1.º ciclo de investigação, que decorreu nos meses de fevereiro e março de 2017, surgiram em maior número os exercícios dedicados à ativação de conhecimentos prévios. No 2.º e último ciclo, realizado no mês de maio de 2017, todas as atividades surgiram da preocupação pelo léxico como forma de melhorar a compreensão dos textos em estudo. Freire (1996, p.52) argumenta que o professor tem de “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O docente tem de estar aberto às necessidades dos alunos. As palavras do autor justificam a decisão de se ter optado por, no 2.º ciclo, criar atividades relacionados com o léxico. No que toca à parte do Português, soube previamente quais os textos que iriam ser lidos na sala de aula e, por esta razão, ao analisá-los, percebi que o processo de compreensão teria de ser auxiliado pelo trabalho com as palavras. No que concerne à parte do Espanhol, desde o início que havia sentido a dificuldade dos alunos em relação ao léxico pertencente à língua estrangeira, por isso não houve dúvidas no momento de optar pelo tipo de atividades referidas acima.

Importa reportar o facto de as atividades terem sido implementadas num número reduzido de aulas, pelo motivo de a escolha do tópico de investigação se ter dado tardiamente. Ainda assim, houve um enorme esforço e vontade para melhorar as aprendizagens dos alunos envolvidos.

Ao longo do ano, além de atividades de “escrever para aprender”, foram levados até à sala de aula questionários de compreensão textual como forma de medir a eficácia das atividades implementadas. Concomitantemente, eles serviram para provar que se podem conjugar, num mesmo espaço, atividades destinadas à expressão e à construção de conhecimento. Também, no 1.º ciclo de investigação, se desenhou um inquérito por

questionário que pretendia conhecer a opinião dos estudantes relativamente ao papel da escrita na sala de aula e, mais importante, perceber se as atividades propostas tinham surtido efeito. Todos estes elementos serão comentados e analisados ao longo do presente trabalho.

Nas aulas de Português, foram alvo de análise textos literários e textos não literários, de acordo com o estabelecido no Programa da disciplina e na Planificação anual da escola. Para cada um deles, foram propostas atividades que motivaram a sua leitura e interpretação. Ocorreram em momentos de pré-leitura e pós-leitura.

Nas aulas de espanhol, o texto de imprensa (entrevista) e o texto oral (vídeo) requereram a introdução de atividades de escrita, principalmente destinadas ao esclarecimento de léxico, por se tratar de uma língua estrangeira e, no caso, de alunos com dificuldades de compreensão originadas pela falta de vocabulário.

Em ambas as disciplinas, o plano de intervenção foi aplicado de forma coerente com o planificado em cada unidade didática, isto é, não se forçou a ocorrência dos exercícios. Além disso, as professoras orientadoras não levantaram problemas quanto à orientação da construção das aulas no sentido de dar resposta aos objetivos da investigação.

Segue-se o capítulo dedicado à parte prática do estudo, no qual, em primeiro lugar, se dará conta da metodologia utilizada.

Capítulo III – Prática Letiva

3.1. Metodologia

3.1.1. Ferramentas para recolha de dados

A recolha de dados efetuou-se por via de diferentes instrumentos, ao longo dos dois ciclos de investigação, decorridos entre os meses de fevereiro e maio de 2017.

A redação das atividades de “escrever para aprender” consistiu na ferramenta principal do estudo, por ter funcionado como estratégia de ensino. Ao longo do ano letivo, os alunos participaram ativamente na construção do significado dos vários textos que tiveram de ler, dando resposta a atividades previamente desenhadas por mim e colaborando oralmente nas situações de interação. Por isso, será analisada e descrita a forma como as atividades de escrita influenciaram o processo de leitura e compreensão. Tentar-se-á perceber se elas foram eficazes na promoção da compreensão e de conhecimento, através de uma análise do seu conteúdo. Convém salientar que não houve recolha do que os alunos escreveram, no 1.º ciclo de investigação, para que não se sentissem pressionados. Realizaram as atividades nos seus cadernos diários e, no final do ano letivo, pedi autorização para os recolher, com o objetivo de digitalizar o que haviam escrito. Infelizmente, não consegui recolher o número total de cadernos, porque tanto os estudantes como os encarregados de educação não o permitiram, no entanto os que consegui obter possibilitarão uma análise. No 2.º ciclo, as atividades foram realizadas em fichas por mim elaboradas, com o objetivo de obter um maior número de dados. A meu ver, como os alunos já se tinham familiarizado com os exercícios e, mais importante, sabiam que eles não iriam ser alvo de uma avaliação, a entrega de um suporte para a redação não levantou quaisquer problemas. Na sala de aula, mencionei sempre a importância das atividades de “escrever para aprender” para a compreensão dos textos em estudo.

A apreciação do conteúdo das atividades far-se-á em conjunto com a avaliação de uma tabela (cf. Anexo 1, p.122), utilizada em ambos os ciclos e de elaboração própria,

que ajudou no registo de informações relevantes sobre o desenrolar das atividades na sala de aula. As perguntas que nela se inscrevem surgiram a partir dos objetivos e da questão-problema delineados no começo da investigação, com a finalidade de guiar a observação dentro da sala, a qual, fora dela, deu lugar a uma reflexão cuidada. Pensou-se que seria uma ferramenta útil para analisar os momentos dedicados à escrita, permitindo centrar a atenção nos momentos ocorridos antes, durante e depois dela. Na verdade, trata-se de uma forma de tornar mais consistente a observação direta. Do meu ponto de vista, é fundamental haver uma anotação do que acontece durante o contacto com os grupos envolvidos na investigação, para que esta resulte fiável. Para Bogdan & Biklen (1994, p. 16), que partilham a minha opinião, a observação direta caracteriza-se pelo facto de o investigador se introduzir “(...) no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta[r] conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”. Durante as aulas, tentei e consegui tomar algumas notas, no entanto a reflexão pormenorizada foi feita em casa.

No final do 1.º ciclo de investigação, elaborei um inquérito por questionário (cf. Anexo 2, pp.123-124) composto por seis perguntas fechadas e uma aberta com o propósito de conhecer a opinião dos estudantes acerca do papel da escrita na sala de aula e, sobretudo, perceber quais das atividades tinham cumprido o papel de auxiliar no processo de compreensão. Por esta razão, na última questão, coloquei uma lista das atividades que tinham sido propostas e pedi que assinalassem qual ou quais tinham permitido melhorar a compreensão dos textos. A escolha recaiu numa pergunta em formato de lista por permitir aos estudantes um contacto visual direto com os aspetos que requeriam o seu parecer. Ao mesmo tempo, como refere Youngman (1986), citado por Bell (2004, p. 119), “É apresentada uma lista de alíneas, podendo qualquer delas ser seleccionada.”, ou seja, os alunos podiam seleccionar uma ou mais atividades ou, no caso de acharem que nenhuma delas os tinha apoiado, nenhuma. A questão aberta, que surgiu a partir desta, pretendia perceber o porquê de os alunos terem elegido as atividades, isto é, queria conhecer os motivos que tinham para expressar a utilidade do proposto. Moreira (2004, p. 135) defende que “(...) é essencial que o investigador saiba claramente, ao redigir o item, aquilo que pretende do respondente.”. Efetivamente, o enunciado citado é

verdadeiro e segui-o, pois todas as questões foram alvo de reflexão e de algumas alterações até à versão final. Ainda sobre a estrutura do questionário, note-se que os três grupos receberam as mesmas questões, contudo foram adaptadas ao realizado em cada uma das turmas.⁷

Para o 2.º ciclo de investigação, decidi que, além das atividades de “escrever para aprender” e da tabela de observação direta, deveriam figurar no processo de ensino-aprendizagem questionários de compreensão textual. No caso da turma do 9.º ano, no 1.º ciclo, tiveram de dar resposta a duas perguntas de interpretação, criadas para medir a eficácias das duas atividades de escrita aplicadas. No 2.º ciclo, então, em ambos os grupos de Português, eles surgiram como última atividade da unidade e não foram quantificados, ainda que tivessem sido corrigidos e devolvidos aos alunos, porque o objetivo era entender a eficácia das atividades de escrita. Por esta razão, algumas das perguntas manifestavam uma relação direta com o escrito anteriormente e as suas respostas permitiam avaliar o grau de compreensão. Para a turma de Espanhol, não se construiu um questionário de compreensão textual, mas sim uma ficha de autoavaliação de conhecimentos. Apesar da diferença de formatos, esta surgiu com o mesmo propósito do escolhido para os alunos de língua materna. Da ficha constavam duas questões intrinsecamente relacionadas com o exercício de escrita. Além deste instrumento, outros, tais como fichas resolvidas pelos estudantes durante a exposição do texto alvo de intervenção e textos redigidos no final da unidade didática, serviram para elencar conclusões sobre o tópico da presente investigação.

Para terminar, a utilização dos diversos instrumentos apresentados em conjunto com a atitude manifestada pelos discentes na sala de aula, possibilitou a construção de uma visão holística sobre o tema investigado. Numa fase posterior deste capítulo, analisar-se-ão os resultados obtidos através do cruzamento de informações presentes nas diversas ferramentas.

3.1.2. *Plano de intervenção e descrição dos ciclos de investigação-ação*

⁷ A título ilustrativo, como as atividades foram diferentes, a pergunta 6 entregue aos alunos do 9.º ano não continha as mesmas opções do que a entregue à turma de Espanhol.

3.1.2.1. 1.º e 2.º ciclos de investigação: atividades realizadas nas aulas de Português

3.1.2.1.1. 7.º C – Sequência didática I – 1.º ciclo

Nos dias 10 e 17 de fevereiro de 2017, ocorreram as primeiras aulas compostas por atividades pertencentes ao projeto de investigação-ação. Os quatro blocos de cinquenta minutos foram dedicados ao estudo do texto de imprensa: notícia e crónica.

A notícia (cf. Anexo 3, p.125) foi escolhida por mim com a supervisão da professora orientadora e tinha como tema a relação entre um cavalo e o seu dono. Dela, retiraram-se algumas informações, por não as achar relevantes. O texto jornalístico motivou a implementação de atividades antes e após a sua leitura. No momento prévio, os alunos foram convidados a refletir por escrito sobre o conceito de notícia. Pretendia-se que ativassem os seus conhecimentos prévios, para que lhes fosse mais fácil aceder ao conteúdo e estrutura do texto. Recordar os conhecimentos do mundo, pensou-se, seria benéfico para lidar com um conceito que iria fazer parte dos cem minutos dedicados ao estudo da notícia (texto escolhido e estrutura deste tipo de texto). Após a leitura e análise da notícia eleita, pediu-se aos estudantes a redação de um novo título. Este exercício tinha como finalidade motivar os alunos para a escrita, mostrando-lhes que ela pode ocorrer de forma descontraída e através de atividades que poderiam ser levadas a cabo na vida real. Ao mesmo tempo, pretendia medir o grau de compreensão em relação à leitura realizada, dado que um título deve resumir o conteúdo do texto que encabeça e, neste sentido, através dele conseguiria perceber o que tinham compreendido. No final das aulas dedicadas ao estudo deste texto, os estudantes foram incentivados a refletir sobre os conhecimentos que, na sua opinião, deveriam reter. A intenção era sistematizar o trabalho realizado ao longo das aulas e tentar perceber se existia algum ponto que devesse ser esclarecido e retomado. Todas as atividades foram partilhadas oralmente, com o intuito de dar voz às reflexões dos estudantes. Ao mesmo tempo, foi a solução encontrada para todos ouvirem a opinião de cada um e com ela construir o conhecimento necessário. A título ilustrativo, um estudante partilhou um título inadequado à notícia analisada e outro,

imediatamente, explicou-lhe o porquê de estar errado e ajudou-o a construir uma frase correta. De salientar que as três atividades propostas tiveram uma duração reduzida. Foram concedidos três minutos para a escrita de cada uma.

No que diz respeito à crónica, lida e interpretada no dia 17 de fevereiro, duas atividades foram realizadas na sala de aula com vista à sua compreensão.

A crónica intitulada *Campeão de corridas* estava presente no manual adotado e pertence ao escritor angolano José Eduardo Agualusa. Uma vez mais, priorizou-se a ativação de conhecimentos prévios na escolha da primeira atividade. As duas tinham como elemento central o título da crónica, ocorrendo a primeira antes da sua leitura e a segunda numa fase posterior.

No que diz respeito à atividade de pré-leitura, por se tratar de um título que em nada refletia a vida do protagonista da história, os estudantes tiveram de antecipar, durante dois minutos, o conteúdo da crónica a partir do inscrito no título. O exercício serviu de motivação no começo da aula e viu-se como ideal para iniciar a compreensão do texto, dado que se pensou que, a partir dos seus conhecimentos, os estudantes iriam antecipar a história de um indivíduo que gostava de carros e que era campeão na modalidade e, assim sendo, aquando do momento da leitura iriam, de imediato, entender que as suas previsões estavam erradas. Ao confrontarem as suas antecipações, seriam capazes de explicar o que se passava, na verdade, na vida do protagonista. Esta atividade agradou aos estudantes que, efetivamente, escreveram conteúdos errados e perceberam o erro no momento da leitura, percebendo e explicando a verdadeira história.

Após a leitura e comentário da crónica, o grupo redigiu, durante dois minutos, novos títulos para o texto de Agualusa. Estabelecendo um fio condutor com a primeira atividade, a segunda serviu para mostrar a eficácia da realizada no início. Depois de terem antecipado o conteúdo e lido a crónica, tiveram a oportunidade de mostrar se efetivamente a tinham compreendido. A meu ver, esta foi uma forma de sintetizar a análise do texto e de pedir criatividade aos estudantes e, simultaneamente, de colocar a escrita na sala de aula de forma atrativa para os estudantes, que mostraram agrado no momento de escrever. Aliás, um dos estudantes, após a redação, comentou que, ao escrever um novo título, se

sentia na pele do autor, dizendo: “Stora, gostei de escrever um novo título. Por momentos, parecia que eu era o escritor e que tinha de escolher o título para o meu texto”.

À semelhança das atividades desenhadas para o estudo da notícia, estas também foram partilhadas oralmente e provocaram um intercâmbio útil para a compreensão da crónica. Vários alunos partilharam os seus escritos e contribuíram para a interpretação do texto.

3.1.2.1.2. 7.º C – Sequência didática II – 2.º ciclo

No dia 5 de maio de 2017, lecionei a última aula assistida na turma do 7.º C. O texto dramático *Leandro, rei da Helíria*, de Alice Vieira, constituiu o núcleo do tempo letivo, do qual se analisou um excerto da cena X, do 1.º ato da obra.

Para o estudo e compreensão do texto, desenhou-se uma atividade de escrita, que foi entregue aos alunos numa ficha (cf. Anexo 4, p.126).

Como referido na apresentação do plano de ação, no 2.º ciclo, utilizou-se o trabalho com o léxico como instrumento para melhorar a compreensão textual. O excerto analisado expunha o confronto entre o rei Leandro e as suas três filhas. Devido à declaração de amor realizada pela filha mais nova, Violeta, o rei ficou apoplético. Este vocábulo, do meu ponto de vista, possuía uma enorme relevância para a interpretação da progressão do sentido do texto e analisei-o como desconhecido para os estudantes. Neste sentido, decidi pedir-lhes que tentassem escrever uma definição para ele, auxiliados pela presença de imagens e frases retiradas do excerto. No caso das imagens, além do papel mencionado, surgiram para motivar os alunos para o momento de escrita, com o objetivo de o encararem de forma positiva. Antes da redação, alertei para a importância da atividade para a compreensão do texto. Além de ajudar na construção de conhecimento sobre o texto e melhorar a sua compreensão, contribuía também para aumentar a bagagem lexical de cada estudante. Os alunos escreveram, revelando, na sua maioria, entusiasmo, durante dois minutos e, após esse tempo, dei início à partilha oral. Alguns deram a conhecer o que haviam escrito, explicando as razões que os levaram à definição. Perguntei, por exemplo, o que expressava cada imagem e de que forma o seu conteúdo

os levou até à aceção do vocábulo. Depois, recolhi as fichas sem tecer comentários e projetei um *PowerPoint* (cf. Anexo 5, p.127). Nele, surgia a definição de dicionário da palavra. Expliquei-a, relacionando-a com o que tinham escrito, e pedi-lhes que a registassem nos cadernos diários, mencionando a importância de a guardarem na memória. Ajudei-os nesse processo, referindo que deveriam guardar as imagens presentes na ficha como forma de se lembrarem da palavra e do seu significado.

A atividade serviu como ponto de partida para a leitura do texto. Estimulei a curiosidade dos discentes, apelando para uma leitura atenta, com o objetivo de perceberem o porquê do estado de ânimo do rei. Efetivamente, a análise oral iniciou-se com um comentário em torno do seu humor, o qual serviu para entender todo o inscrito no excerto. No final da aula, a turma deu resposta a um questionário de compreensão textual (cf. Anexo 6, p.128), no qual a segunda questão pretendia medir a eficácia da atividade de “escrever para aprender”.

3.1.2.1.3. 9.º C – Sequência didática I – 1.º ciclo

Nos dias 2 e 3 de março de 2017, durante dois blocos de cinquenta minutos, os estudantes tiveram contacto com o episódio «Despedidas em Belém», pertencente à obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. Para o estudo do texto épico, foram pensadas duas atividades, uma para cada aula.

O primeiro exercício nasceu do conteúdo das primeiras quatro estâncias, revestido dos sentimentos que tinham dominado os marinheiros portugueses no momento da partida. Após um comentário sobre o título do episódio e a visualização de uma imagem alusiva ao momento narrado, os alunos redigiram sentimentos que, nas suas opiniões, estariam presentes no poema e que tivessem dominado os navegadores, no momento da partida para a Índia. Com a atividade, pretendeu-se, mais uma vez, enriquecer o processo de ensino-aprendizagem com os conhecimentos prévios dos estudantes. Pensou-se que o conceito despedida, do título, poderia gerar a menção de vários sentimentos com ele relacionados e, desta forma, preparar os estudantes para a análise do momento da despedida a partir das emoções que o caracterizaram. Antes do momento de escrita, houve

interação oral em grande grupo pensada com o intuito de associar a despedida a sentimentos negativos e positivos, tendo em conta o contexto, para que os alunos refletissem sobre o carácter das sensações dos marinheiros. O momento de escrita foi de fácil construção para os estudantes que, de imediato, elaboraram uma lista de sentimentos e justificaram o porquê da sua eleição. Este momento gerou outro de partilha oral, onde vários alunos tiveram a oportunidade de divulgar e justificar os seus pensamentos. Do mesmo modo, consistiu no ponto de partida para a leitura do texto, pois, aquando desse momento em modo silencioso, receberam a tarefa de averiguar se os sentimentos que tinham elencado estavam ou não presentes no momento da partida dos marinheiros portugueses. A análise oral do poema teve o seu início com os alunos a confrontarem as suas antecipações, com o objetivo de lhes conceder um papel ativo e de os responsabilizar pela compreensão do texto de Camões.

A segunda aula viu o seu início ser dedicado a uma atividade de “escrever para aprender”. Com o objetivo de rever e consolidar o aprendido na aula precedente, foi pedida aos estudantes, organizados em pares, a redação de uma paráfrase das estâncias analisadas, as quais foram projetadas juntamente com uma imagem.

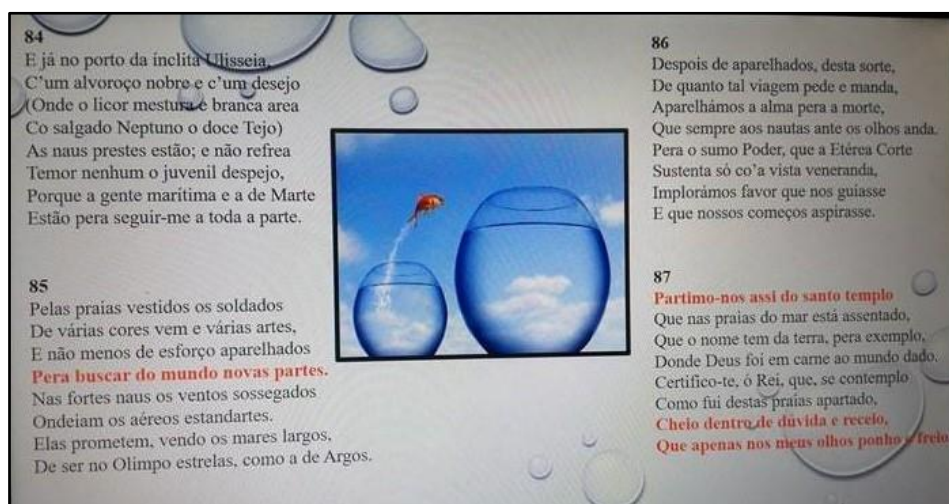


Figura 4 – «Despedidas em Belém»: estâncias e imagem projetadas (diapositivo de elaboração própria).

Tratou-se de uma atividade mais exigente e, por esta razão, foi realizada em pares, para que os alunos pudessem partilhar as suas opiniões e saberes. Na verdade, em conjunto, tinham de resolver um problema, o qual gerava conhecimentos sobre o poema. A partir da sua resolução, resumiam o abordado na aula anterior, através das suas próprias palavras. Ao mesmo tempo, construíam, desde logo, conhecimento para a leitura de novas estâncias. A imagem escolhida, que representa o espírito aventureiro e a coragem, pode parecer descontextualizada, no entanto, pareceu-me, pela sua simplicidade, adequada para facilitar a redação da paráfrase, já que resume a atitude manifestada pelos nossos marinheiros. Também simboliza o expresso nos versos destacados propositadamente a vermelho. Do meu ponto de vista, terem surgido noutra cor orientou os estudantes. Concomitantemente, todos os elementos projetados contribuíam eficazmente para a construção de conhecimentos sobre o texto, dado que apoiavam a escrita. A atividade possuía outro elemento relevante: permitia descodificar um texto visto como difícil para os aprendizes. A eles foi-lhes concedida a oportunidade de o tornarem mais simples e seu, colocando as suas próprias palavras ao serviço da aprendizagem.

A partilha oral das atividades, levada a cabo por alguns pares, fez surgir várias formas de compreensão que convergiram e permitiram consolidar o estudado e, neste sentido, avançar coerentemente para a leitura e análise das estrofes seguintes. As linhas destacadas que, na verdade, resumiam o conteúdo do grupo de versos possibilitaram uma leitura coerente do restante conteúdo e tornaram-no mais acessível. Devido ao tempo reduzido, não li todo o episódio com os alunos; no entanto, no final da aula, ainda houve oportunidade para responder a um questionário de compreensão sobre o poema, no qual se inscreviam perguntas que questionavam os alunos acerca do momento e dos sentimentos dominantes nos navegadores.

3.1.2.1.4. 9.º C – Sequência didática II – 2.º ciclo

No dia 19 de maio de 2017, lecionei a última aula do estágio pedagógico de Português. Os cinquenta minutos disponíveis foram preenchidos pela leitura e análise do

poema «As pessoas sensíveis», de Sophia de Mello Breyner. Apesar do tempo escasso, foi possível implementar uma atividade relacionada com o presente estudo.

Parte integrante do 2.º ciclo de investigação, a atividade criou-se a partir de uma palavra presente no poema: vendilhão. Compreender um texto implica ser capaz de entender os vocábulos que nele se inscrevem. Duarte (2011) defende que “(...) quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura.” (p.9). De facto, vocabulário e compreensão de textos são indissociáveis. A atividade surgiu, assim, com um duplo objetivo: desenvolver o dicionário pessoal de cada um dos discentes e ajudar no processo de compreensão do poema.

A aula iniciou-se com uma reflexão em torno da importância das palavras, motivada pelas utilizadas por Sophia no seu poema, criado para atingir a sociedade do Estado Novo. Neste sentido, destacar a palavra exposta acima fez todo o sentido. Aquando da preparação da aula, reparei que, talvez, a dificuldade de compreensão do poema passasse por entender as expressões bíblicas nele presentes. Por esse motivo, resolvi criar a atividade relacionada com a palavra vendilhão por pertencer a uma das expressões colocadas pela autora (“Ó vendilhões do templo”). Note-se, na ficha à qual os alunos tiveram de dar resposta (cf. Anexo 7, p.129), a presença de um exercício indutivo, criado de raiz com o objetivo de guiar os alunos até à redação do significado da palavra. Todos os elementos inseridos, além de conduzirem os estudantes, foram escolhidos para facilitar a interpretação do texto. A título de exemplo, os conceitos de escolha múltipla estão presentes nos seus versos. A análise do poema incidiu sobre estas palavras, relacionando-as com a mensagem forte de Sophia e a aceção da palavra trabalhada, tendo sempre em vista a mensagem bíblica.

Os alunos desconheciam, tal como previa, o significado de vendilhão, no entanto conseguiram decifrá-lo com a ajuda da ficha. Esta descoberta permitiu aceder e entender o significado da expressão da Bíblia (“Ó vendilhões do templo”) e a sua importância na construção da composição poética, assim como a ligação que estabelecia com as outras presentes. A projeção de um *Power Point* (cf. Anexo 8, p.130), de elaboração própria, após a resolução escrita da atividade e sua partilha oral, expôs o significado do vocábulo

e da expressão em que se insere. Ao mesmo tempo, surgiam as outras duas frases da Bíblia essenciais para a compreensão do poema. Primeiramente, confirmei as respostas escritas pelos alunos; depois, tentei que entendessem o significado da expressão; por último, pedi que dissessem qual das expressões pertenciam ao livro sagrado, chamando a atenção para as cores. De imediato, os alunos apontaram as colocadas a vermelho como as passagens bíblicas. Neste sentido, procurei saber o que pensavam os alunos sobre a alteração das frases, com o objetivo de antecipar o conteúdo do poema. A atividade de escrita funcionou como base para a leitura e análise dos versos de Sophia. Quando os alunos contactaram com o texto, já se encontravam preparados para o entenderem melhor.

3.1.2.2. 1.º e 2.º ciclos de investigação: atividades realizadas nas aulas de Espanhol

3.1.2.2.1. 10.º G – Sequência didática I – 1.º ciclo

Nos dias 22, 24, 27, 29 e 31⁸ de março de 2017, durante duas aulas de cem minutos e uma de cinquenta, o processo de ensino-aprendizagem construiu-se em torno da vida de uma personagem infame do mundo hispânico, Pablo Escobar. Durante o período de estágio, a professora orientadora concedeu-me total liberdade na escolha dos temas e conteúdos das unidades didáticas. Apesar de ter respeitado as linhas gerais propostas pelo manual adotado⁹, optei sempre por adaptar os temas ao meu público. Neste sentido, ao invés de planificar aulas sobre a vida de famosos já conhecidos pelos estudantes, decidi escolher um sobre qual pouco tinham ouvido falar. Todas as unidades didáticas foram construídas segundo o estipulado pela *Abordagem por tarefas* e, por esta razão, houve sempre, no final de cada conjunto de aulas, uma tarefa final a que os alunos tiveram de dar resposta. No caso da presente sequência didática, os estudantes, a partir dos dados

⁸ As aulas de 24 e 31 de março foram uma repetição das lecionadas nos dias 22 e 29, pelo facto de a turma se dividir em turnos, duas vezes por semana. Apenas a aula de 27 de março foi lecionada à turma completa.

⁹ Moreira, L., Meira, S., & Pérez, F. R. (2015). *Contigo.es*. Porto Editora.

lançados durante as aulas, redigiram a biografia de Pablo Escobar. De salientar que a melhor biografia foi publicada no jornal da escola Clara de Resende.

Na primeira das três aulas, surgiram as atividades de “escrever para aprender”. Com o propósito de proporcionar aos estudantes uma leitura completa e geradora de conhecimentos úteis sobre a personagem em estudo, elegi um texto de imprensa, no qual se entrevistava um dos homens que tinha trabalhado para Escobar (cf. Anexo 9, pp.131-132). Embora a notícia fosse um pouco extensa (ainda que algumas partes tenham sido retiradas), eu a professora orientadora consideramo-la adequada para o nível do grupo.

Desenhei três atividades: duas de pré-leitura e outra que se escreveu durante a leitura. É interessante comentar que os alunos se mostraram bastante motivados, por terem consciência de que a resolução dos exercícios era fundamental para a compreensão da entrevista, cujo conteúdo revelaram, desde logo, curiosidade por conhecer. A primeira atividade requeria dos estudantes a redação do significado de oito palavras extraídas da entrevista. Analisei as palavras como desconhecidas e, sobretudo, de enorme relevância para a compreensão. Esclarecer os seus significados pareceu-me imprescindível. Projetei um *Power Point* (cf. Anexo 10, p.133) e pedi que, durante cinco minutos, tentassem definir o conjunto de vocábulos. Após o tempo estipulado, os alunos partilharam oralmente as suas reflexões. Foi interessante observar como a interação entre alunos ocorreu de forma fluida, dado que todos quiseram ler o que haviam escrito e questionaram os colegas acerca das definições apresentadas, quando não concordavam com elas. Depois de ouvir o que tinham escrito os alunos, projetei outro diapositivo com a exibição das definições das palavras (cf. Anexo 10, p.133), com o objetivo de oferecer aos estudantes um registo correto das palavras de que iriam necessitar no momento subsequente. Além da projeção, entreguei numa ficha as mesmas informações, para que se pudessem valer delas durante a leitura. Por já conhecerem as palavras, pedi-lhes que, a partir delas, tentassem antecipar o conteúdo da entrevista. Foi uma forma de levar a escrita até à sala de aula, de maneira informal, e de ter em conta os conhecimentos prévios dos estudantes. Ao mesmo tempo, a atividade permitia, a par com a realizada antes, aceder ao texto sem ainda ter havido contacto com ele. Aos alunos pedi que dessem resposta à questão presente no primeiro diapositivo. O momento de partilha que se seguiu permitiu

iniciar a leitura do texto. Pedi que o lessem e averiguassem se o que haviam antecipado estava correto. Foi possível verificar, facto comentado pelas professoras orientadora e supervisora no final da aula, no momento em que comentaram alguns aspetos da minha atuação, o agrado dos alunos em relação ao texto. Por esta razão, realizaram a terceira atividade com satisfação. A meu ver, escolher bem os textos facilita o processo de leitura e compreensão. Neste caso, isso verificou-se e ainda permitiu pôr a escrita em prática sem que nenhum aluno tivesse manifestado desagrado. A última atividade surgiu para dar resposta ao objetivo delimitado para a leitura. Com ela, pretendia que os alunos retivessem os dados mais importantes sobre Pablo Escobar. Por isso, pedi-lhes que respondessem à questão: “¿Qué creo que es lo más importante para decir a mis compañeros sobre el texto?”. Penso que esta atividade guiou os alunos no momento da leitura e também os ajudou a reter as informações de que necessitavam. Para mim, serviu para avaliar o que tinham compreendido e o que requeria explicação. No momento de partilha, surgiram diferentes respostas, ainda que a maioria dos alunos tenha mencionado pontos semelhantes, o que enriqueceu a compreensão. A pergunta, em conjunto com o comentário dos estudantes acerca de o que tinham previsto (2.^a atividade) se ter confirmado ou não, foi o ponto de partida para a análise oral da entrevista. Na verdade, o inscrito nas atividades foi suficiente para um comentário correto e aprofundado do texto.

As professoras orientadora e supervisora, aquando da reunião para comentar e avaliar a unidade didática por mim lecionada, analisaram as três tarefas como úteis, mencionado o papel fundamental que possuíram no momento da leitura e compreensão. Além disso, referiram que nenhuma delas surgiu de forma forçada. Acrescentaram que as três possuíam um fio condutor e que agradaram à turma.

Para terminar, convém mencionar que a escrita e a compreensão de textos estiveram presentes ao longo de toda a unidade didática. Apesar de as atividades relacionadas com o presente projeto se terem dado apenas na primeira aula, outros momentos houve dedicados à leitura e à escrita, como foi o caso da tarefa final, mencionada acima, em que os alunos redigiram um texto sobre a vida de Pablo Escobar.

3.1.2.2.2. 10.º G – Sequência didática II – 2.º ciclo

Nos dias 15 e 22 de maio de 2017, decorreram as últimas aulas do estágio pedagógico de Espanhol. Durante duas aulas de cem minutos, o processo de ensino-aprendizagem concretizou-se a partir do mote: “Salamanca: un viaje sin salir de clase”. Como o título escolhido para a unidade didática revela, desenhei um conjunto de atividades que tinham como propósito dar a conhecer a cidade espanhola aos estudantes, criando uma dinâmica diferente dentro da sala de aula. A título de exemplo, os alunos simularam, recorrendo à criação de uma imagem mental a partir de um texto que li, uma viagem desde a sala de aula até Salamanca. Imaginaram uma viagem de comboio com partida no Porto, a chegada ao Hotel e a caminhada, de dez minutos, até à praça principal da cidade. Desde os primeiros minutos do primeiro tempo letivo, a turma foi convidada a imaginar-se em Espanha, algo que agradou e motivou cada um dos discentes.

No segundo tempo letivo, depois da simulação supramencionada, propus que os alunos continuassem a explorar a cidade com a ajuda de um guia turístico. Na verdade, foi projetado um vídeo¹⁰ realizado por um *blogger* espanhol, no qual ele passeava por Salamanca e fornecia informações importantes sobre a cidade. O vídeo permitia um alargamento significativo de conhecimentos sobre o local, motivo pelo qual era fundamental a turma entender tudo aquilo que o autor proferia. Surgiu, neste sentido, a atividade de “escrever para aprender”. Ao preparar as aulas, pensei que duas das palavras presentes no texto poderiam dificultar a sua compreensão. Assim, construí um exercício indutivo (cf. Anexo 11, p.134), que tinha como objetivo conduzir os estudantes até à definição dos vocábulos “claustro” e “gárgola”. Antes de iniciarem a sua resolução, expliquei-lhes a sua importância, referindo que a atividade era fundamental para conhecerem a cidade, dado que precisavam de conhecer o significado dos vocábulos para entenderem o discurso do guia. Os estudantes, como desejavam visualizar o recurso, mostraram-se bastante motivados para escrever. Note-se a composição da ficha: título e três exercícios. O primeiro elemento foi colocado com a finalidade de a turma entender qual o objetivo da ficha e de motivar a sua redação. A presença do determinante

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=CMn2STo9cd0> (do qual se retiraram as legendas, por estarem numa língua que não a de estudo.)

possessivo “tu – teu” deu-se para que cada um dos discentes se sentisse parte da viagem que estava a ser realizada em aula. Na verdade, é apenas um pormenor, contudo, a meu ver, foi relevante pô-lo. No que diz respeito aos exercícios, os dois primeiros foram desenhados para facilitar a escrita do terceiro. Pensou-se que a presença de imagens, de merónimos e de sinónimos facilitaria a redação do significado de ambas as palavras. Os alunos, durante seis minutos, deram resposta à atividade. No momento seguinte, nomeei alguns deles para partilharem as suas redações. De imediato, houve interação oral entre os estudantes, dado que reagiram a comentaram o que os colegas iam dizendo. Depois, recolhi as fichas sem avaliar o que haviam escrito e partilhado oralmente. A solução da atividade foi projetada (cf. Anexo 12, p.135) e comentada por mim. Pedi a um estudante a leitura do conteúdo apresentado e, neste seguimento, expliquei as definições e confirmei as respostas dos exercícios presentes na ficha. Além disso, voltei a explicitar a importância das palavras para a visualização do vídeo e pedi à turma que registasse as definições no caderno diário.

O vídeo (texto) foi reproduzido duas vezes e, para a primeira observação, pedi aos alunos o registo do contexto em que surgiam as palavras trabalhadas, com o objetivo de averiguar se tinham percebido os seus significados e, concomitantemente, se a atividade de escrita tinha surtido efeito. Durante a segunda observação, foi distribuída outra ficha à qual tiveram de dar resposta. Mais à frente, serão comentados os dados nela presentes, uma vez que a sua última pergunta se relaciona com a atividade de “escrever para aprender”. Pela mesma razão, serão utilizados outros instrumentos, mencionados no ponto 3.1.1., para analisar a eficácia da atividade.

3.2. Resultados

3.2.1. Descrição dos métodos de tratamento de dados

Apresentados a metodologia, o plano de intervenção e a descrição dos dois ciclos de investigação, compete-me, agora, descrever de que forma serão tratados os dados obtidos através dos vários instrumentos utilizados.

Dada a diversidade de ferramentas, parece-me adequado recorrer a uma análise mista, isto é, expor os resultados recorrendo a uma avaliação qualitativa e quantitativa, porquanto permite dar conta de forma aprofundada dos resultados conseguidos. A este respeito, Quivy & Campenhoudt (2005, p.222) defendem o seguinte:

Apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações. Neste sentido, a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados. Mas esta apresentação diversificada dos dados não pode substituir a reflexão teórica prévia, a única a fornecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, a organização e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim, a coerência e o sentido do conjunto do trabalho.

Neste sentido, tratarei os dados de forma estatística, através da apresentação de gráficos que reforçarão a análise que elaborarei do conteúdo presente em cada uma das ferramentas. Na verdade, privilegiarei a análise descritiva do conteúdo das atividades de “escrever para aprender”, da tabela de observação direta, dos questionários de compreensão textual e da ficha de autoavaliação de conhecimentos. A existência de um inquérito por questionário composto por várias perguntas fechadas e uma aberta evidencia a importância de uma abordagem quantitativa e qualitativa, pois fará sentido contabilizar as respostas dos discentes a cada uma das perguntas tendo em conta as opções colocadas em cada uma delas e descrever o conteúdo das respostas à pergunta aberta. O mesmo sucede em relação aos questionários de compreensão textual e à ficha de autoavaliação de conhecimentos, uma vez que será crucial expor graficamente o número de respostas corretas e erradas por parte dos alunos às questões que se relacionam com o tópico de investigação, de forma a tornar mais claro o que se comentará e descreverá sobre o conteúdo das respostas.

Naturalmente, far-se-á uma triangulação de dados, com o intuito de perceber se as atividades de escrita levadas até à sala de aula foram ou não eficazes. Assim, como já referido, o instrumento em destaque será cada uma das atividades de “escrever para aprender”, a partir das quais se analisarão as informações contidas nas restantes ferramentas, pela ligação indissociável que possuem com o presente nos exercícios de

escrita.

3.2.2. Apresentação dos dados

Durante a apresentação do plano de intervenção, fui dando conta de alguns aspetos observados aquando da realização das atividades, nomeadamente da atitude dos discentes face aos momentos de escrita. Agora, cabe-me apresentar os dados recolhidos nas disciplinas de Português e de Espanhol.

De forma a facilitar a exposição, apresentarei, em primeiro lugar, os resultados obtidos no 1.º ciclo da investigação nas três turmas envolvidas. Depois, mostrarei os dados relativos à segunda e última fase de investigação. No que toca à primeira fase, é importante lembrar que não consegui verificar todas as atividades de escrita realizadas pelos discentes, pelo facto de as terem realizado nos cadernos diários e de não me terem permitido a sua recolha em número absoluto. Contudo, possuo um número de exercícios que possibilitarão a apresentação significativa de dados: dos 27 alunos do 7.º C, 18 entregaram o caderno diário; dos 28 do 9.º C, 10 entregaram, no entanto, apenas 9 cadernos possuem as atividades, dado que uma aluna faltou nos dias em que foram propostas; dos 27 do 10.º G, 22 não se importaram de ceder os seus cadernos. Iniciarei, de seguida, a partilha de informação relativa ao 1.º ciclo realizado na turma do 7.º ano de Português. Antes, convém recordar os objetivos delineados no começo do ano de estágio e que guiaram a construção e aplicação das atividades de “escrever para aprender”:

- (i) utilizar a escrita como estratégia para melhorar a compreensão textual dos alunos;
- (ii) aumentar os momentos dedicados à escrita durante as aulas;
- (iii) reduzir a aversão pela escrita nos alunos.

A turma do 7.º C mostrou-se sempre recetiva à redação das atividades propostas. Durante a sua aplicação, foi curioso observar que alguns dos alunos reveladores de um menor interesse pela aprendizagem mostravam, pelo que pude verificar, satisfação na hora de as escrever e de as partilhar oralmente. A título de exemplo, um deles, que possuía

retenções em anos anteriores e que não participava ativamente nas tarefas pedidas, aquando da redação de um novo título para a notícia, no dia 10 de fevereiro de 2017, mostrou bastante entusiasmo, iniciando a redação imediatamente e, no momento da partilha oral, pediu para participar – atitude que não havia visto antes. Partilhou o seu novo título e os seus colegas elegeram-no como o mais adequado e apelativo. Antes do momento da redação, para motivar para a escrita, informei de que todos iriam partilhar as suas redações e que, feita a partilha, iria ser eleito o melhor título.

Das cinco atividades propostas à turma, apenas uma, pelo que pude observar, não obteve o efeito desejado: a que pedia a redação dos conhecimentos a reter, no final da aula do dia 10. Penso que o ter sido realizada nos últimos minutos dificultou a concentração dos alunos, os quais não dispuseram do tempo necessário para a sua realização. A redação não ocupou um minuto, pelo que considero não ter havido tempo suficiente para um correto registo das informações mais importantes a guardar. A imagem abaixo expõe parte da tabela de observação direta onde se podem ler as anotações registadas a este respeito:

Observações adicionais:	
* No entanto, esta também se revelou útil, porque os alunos interagiram sobre o mais importante a reter e cada um dos que intervieram forneceu informação diferente e importante.	Pelo que observei, as duas primeiras atividades foram as que mais ajudaram os alunos na compreensão da notícia. Conviém salientar que não houve muito tempo disponível para a realização da última atividade de escrita. *

Figura 5 – Tabela de observação direta: excerto

Contudo, e como se pode ver acima, apesar do tempo reduzido, ainda é possível apontar alguma utilidade à atividade, dado que três alunos partilharam o que escreveram e dessa interação surgiram aspetos distintos (mas igualmente importantes) a reter. O objetivo perseguido era o de os discentes terem um apontamento pessoal sobre o que consideravam mais importante sobre a estrutura da notícia e, em particular, do conteúdo

da que tinham lido em aula. Era uma forma de eu perceber se havia alguma dúvida sobre o ensinado e, assim, ajudar na melhoria da compreensão.

O conteúdo das atividades de “escrever para aprender” foi analisado pormenorizadamente. Atente-se (cf. Anexo 13, p.136) em alguns exemplos de respostas que permitem um comentário e nas quais se nota a proficuidade do pedido de escrita. Efetivamente, ao analisar notou-se uma diversidade de respostas que, juntas, elencavam os conhecimentos que se deveriam reter. Neste sentido, era importante ter havido tempo para que todos interviessem oralmente. Podemos verificar que os alunos apontam características importantes sobre a estrutura da notícia, nomeadamente a sua brevidade e linguagem simples. No entanto, foi possível verificar que os alunos apenas escreveram sobre a estrutura do texto, ou seja, nenhum deles considerou importante guardar informações sobre a notícia específica que tinham lido. Este aspeto leva-me, uma vez mais, a chamar a atenção para a ineficácia da atividade, dado que não revelaram interesse em escrever sobre o lido.

No que toca às restantes atividades de escrita, as quais surgiram em diferentes fases, o que fez aumentar os momentos dedicados ao escrever na sala de aula, elas revelaram-se eficazes. À exceção de um aluno, mencionado no primeiro capítulo deste trabalho por padecer de *Síndrome de Asperger*, todos realizaram as atividades de escrita. Apesar de mencionar a sua importância, o aluno referido não quis responder e, no momento de interação oral, não tomou nota do que os colegas partilharam. Os restantes elementos, no final do estudo da notícia e da crónica, responderam afirmativamente, quando perguntei se tinham achado as atividades interessantes.

Em relação às atividades sobre a notícia, a primeira trouxe a opinião dos alunos sobre o conceito deste tipo de texto de imprensa. Vejam-se algumas respostas: (cf. Anexo 14, p.137). Do meu ponto de vista, possuem um conteúdo rico, variado e útil, porquanto permitiram introduzir a notícia em estudo, o seu teor e estrutura. Ao conceito apontaram variadas características: atualidade, informação, resumo, existência de um leitor, brevidade, relato, descrição de acontecimentos do país ou do mundo, entre outras. O facto de ter sido pedida no início da primeira aula e antes da leitura do texto permitiu-me solicitar aos estudantes a identificação do que haviam escrito na notícia escolhida. Nesse

momento, consegui comprovar a eficácia do exercício: a ativação de conhecimentos prévios ajudou a turma a compreender o texto, porque souberam, por exemplo, apontar a sua brevidade e descrever os acontecimentos nele expostos. A interpretação do texto que relatava a atitude de um cavalo no dia do funeral do seu dono viu-se facilitada e iniciada pelas reflexões dos discentes, dado que foram capazes de apontar e explicar nele o que haviam antecipado. Surgem, neste sentido, os dados da observação direta:

Essa relação permitiu-lhes compreender o texto?	<p><u>Sim</u>, sem dúvida.</p> <p>As reflexões, pelo que observei, foram essenciais. No caso da 1ª atividade, a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos gerou uma interação entre os estudantes, que conseguiram estabelecer uma relação com o conteúdo da notícia. Esta relação ajudou-os a compreender o texto e facilitou a aquisição de novos conhecimentos pela minha parte.</p>

Figura 6 – Tabela de observação direta: excerto

A segunda atividade pediu a redação de um novo título, após a leitura e interpretação oral do texto e tinha como objetivo averiguar se os alunos tinham compreendido o lido. Na verdade, foi um momento interessante, dada a motivação dos estudantes, e originou a partilha de variados títulos (cf. Anexo 15, p.138). Como comentado na descrição do plano de intervenção, apenas um aluno não foi capaz de escrever acertadamente. No entanto, não foi necessária a minha intervenção, uma vez que outro estudante detetou o erro e ajudou o colega a corrigi-lo. Este acontecimento, na minha opinião, pode provar a eficácia da atividade por ter posto à vista a compreensão obtida por um dos alunos, o qual foi capaz de auxiliar aquele que não deu provas de entendimento. A atividade permitiu consolidar o lido, dado que possibilitou um resumo. Ao mesmo tempo, consistiu numa oportunidade de escrita e não se ergueu como obstáculo para o grupo, que a solucionou sem levantar quaisquer problemas. O momento exigiu dos alunos concentração para porem o que haviam entendido ao serviço da redação.

No que diz respeito às atividades desenhadas no âmbito da crónica de José Eduardo Agualusa, a observação direta permitiu-me verificar que os alunos se revelaram mais motivados para a escrita da segunda atividade. Penso que o facto de a primeira se ter dado no início da aula, por volta das 9h10, condicionou a atuação dos discentes, os quais se encontravam sonolentos e com pouca energia. Contudo, no decorrer da aula, notei uma alteração da postura da turma, que, no momento do segundo exercício, já se encontrava ativa.

A atividade de antecipação do conteúdo da crónica a partir do seu título cumpriu o objetivo traçado: os alunos previram um teor diferente, o que levou, aquando do momento da leitura, a uma imediata compreensão do texto. Vejam-se (cf. Anexo 16, p.139) alguns exemplos de atividades de “escrever para aprender” realizadas. O título fez com que os estudantes previssem todos o mesmo assunto. O conteúdo das redações foi em todos os casos curto e apostou num protagonista amante de carros e campeão de corridas. Note-se também que alguns dos alunos apontaram um protagonista masculino, o que está correto. Na fase de leitura, vários comentários surgiram por partes dos estudantes, como por exemplo: “Mas, professora, afinal ele nem gosta de conduzir. O título até é um pouco irónico”. A atividade centrou a atenção deles na descoberta do conteúdo, pelo que foram capazes de perceber que o que haviam antecipado estava incorreto. A resposta a uma pergunta inscrita na tabela de observação direta mostra que os alunos conseguiram relacionar o assunto das suas reflexões com o da crónica:

<p>Os alunos conseguiram estabelecer uma relação entre o conteúdo das suas reflexões escritas e o conteúdo do texto?</p>	<p>Sim.</p> <p>Na primeira atividade, os alunos tiveram de antecipar o conteúdo da crónica a partir da leitura do título. Depois da escrita e da partilha através da interação oral, foram capazes de identificar muito facilmente, após a leitura da crónica sem nenhuma interpretação da minha parte, o conteúdo da crónica e que este não era semelhante ao que anteciparam, ou seja, perceberam também que o título não era o mais adequado quando relacionado com a vida do protagonista. Assim sendo, o objetivo que tinha delineado para esta atividade foi cumprido, já que os alunos foram capazes de estabelecer uma relação entre as suas reflexões e o conteúdo da crónica, o que lhes permitiu percebê-la muito facilmente.</p>
--	--

Figura 7 – Tabela de observação direta: excerto

Tal como a primeira, a segunda atividade, a da redação de um novo título, mostrou-se eficaz. A turma escreveu títulos diferentes, mas corretos (cf. Anexo 17, p.140). No momento da interação oral, aos alunos que leram os novos títulos, pedi uma justificação do escrito, com a finalidade de evidenciar a compreensão que tinham feito do texto. Repara-se que as duas atividades possuem ligação e, a meu ver, o sucesso da segunda relaciona-se com o da primeira, por esta ter iniciado o caminho para a descoberta da crónica. Na verdade, a última atividade poderia ser útil para limar alguns aspetos que poderiam não ter sido compreendidos. Torna-se relevante, neste sentido, dizer que apenas um aluno não redigiu um título adequado e foi um dos que participou no momento de partilha oral. Os dados a este respeito podem ser observados através do presente na tabela de observação:

<p>A interação oral propiciou o aumento de conhecimentos/ compreensão do texto?</p>	<p>Sim. Na segunda atividade, a de eleger um novo título para a crónica, um aluno quis partilhar o seu. Quando o expôs, outro aluno, de imediato, disse-lhe que o título não se ajustava à história presente na crónica e à análise que dela fizemos. Explicou as suas razões ao colega e este foi capaz de mudar o seu título e ajustá-lo.</p> <p>O título que o aluno criou: “Apaixonado por carros”. Depois da ajuda do colega: “O homem que não gosta de carros”.</p>
--	---

Figura 8 – Tabela de observação direta: excerto

Repare-se na eficácia da atividade: gerou um diálogo entre pares útil para a construção de conhecimento. Ela funcionou como base para a consolidação do texto lido, desencadeou a argumentação por parte de um aluno, o qual ajudou outro a compreender. Assim, concedeu um papel ativo ao estudante, que resolveu a situação recorrendo aos seus conhecimentos e permitindo a construção de saberes por parte do colega. A interação oral foi, efetivamente, frutífera e, por isso, convém destacar outro momento que dela fez parte. Neste sentido, no anexo mencionado acima, atente-se no terceiro exemplo de resposta. Parece-me que sobressai em relação ao conjunto, por conter a palavra “vencedor” que, aparentemente, nada tinha que ver com o protagonista. Ao aluno que o partilhou, perguntei o porquê do título. Ele explicou que o escolheu, dado que, no seu

entendimento, o protagonista era um vencedor por ser diferente de todos os homens, por negar o estereótipo que dita que todos os homens gostam e sabem conduzir. Acrescentou que gosta de quem é diferente e que, por essa razão, gostou do mau condutor do texto. Achei a reflexão apresentada pelo estudante bastante interessante e mostrei-lhe o quanto as suas palavras foram importantes para compreender a crónica, através de uma nova perspetiva. Uma vez mais, penso poder afirmar a eficácia da atividade de “escrever para aprender”.

Não considero os dados do inquérito por questionário significativos e fiáveis, dado que pude observar o desinteresse dos alunos no momento da sua resposta, apesar de eu ter informado acerca da sua importância para este projeto de investigação-ação. Não só a turma de 7.º ano, mas também as outras duas não colaboraram adequadamente, motivo pelo qual não voltei a aplicar o questionário no final do segundo ciclo de investigação. Os alunos, talvez por ter sido pedida a sua colaboração nos minutos finais das aulas, responderam às questões de forma apressada e, por esta razão, creio que não existiu uma correta reflexão por parte deles. Além disso, não foi possível entregar o questionário nas aulas por mim lecionadas, o que fez com que fosse entregue após alguns dias. De forma a acompanhar a exposição dos dados, atente-se no anexo 2, no qual se encontram as perguntas do questionário. Dos 27 alunos da turma, 26 deram resposta. De seguida, os dados referentes às questões 1 a 5.

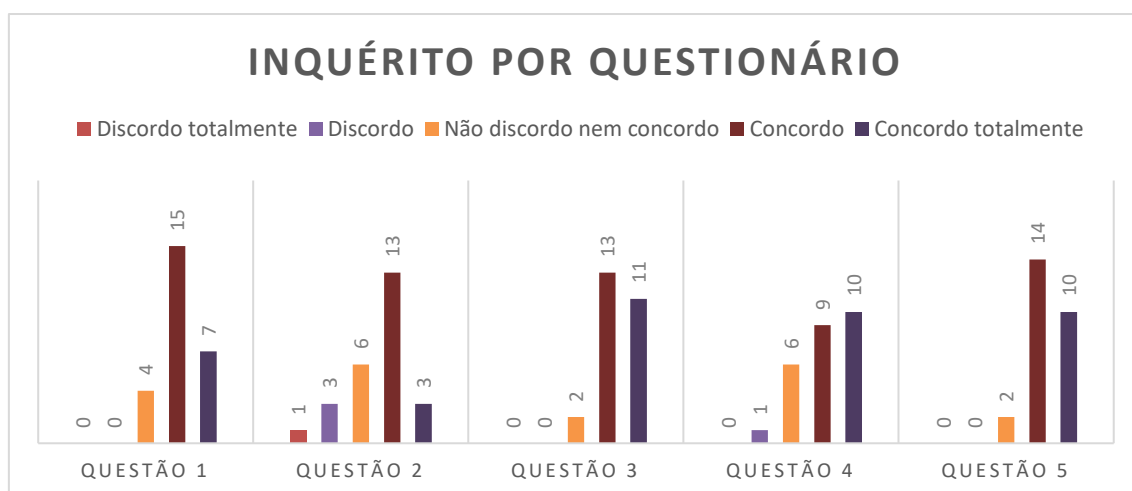


Gráfico 2 – Distribuição das respostas ao inquérito por questionário (Questões 1 a 5)

Agora, os dados relativos à questão 6, a qual pedia a identificação das atividades que tinham ajudado na compreensão dos textos em estudo.

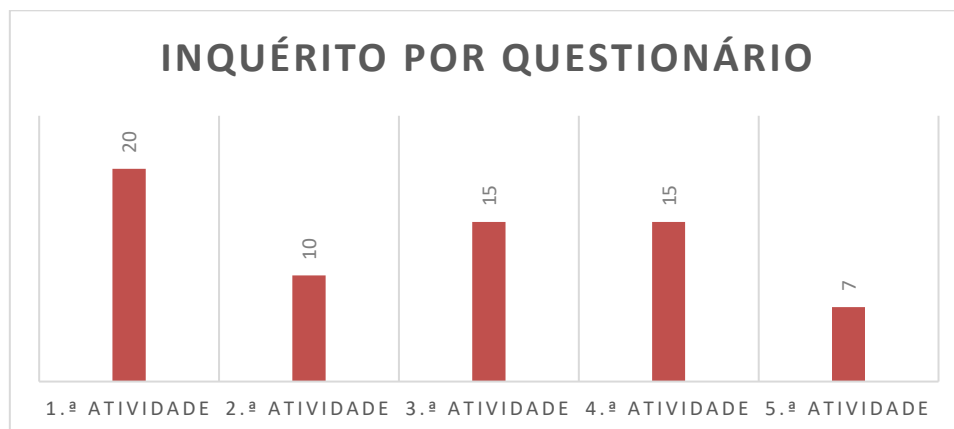


Gráfico 3 – Distribuição das respostas ao inquérito por questionário (Questão 6)

Além da informação presente no gráfico, no qual, por exemplo, se pode ver que vinte alunos apontaram a eficácia da primeira atividade, foi possível averiguar que apenas um estudante escolheu todas as opções da lista. No que concerne à pergunta 6.1., de tipo aberta, um aluno não deu resposta. O teor das restantes respostas não possibilita uma análise, dado que os discentes não foram capazes de explicar o porquê de as atividades terem ajudado no processo de leitura e compreensão, o que prova a sua imaturidade para dar resposta ao instrumento escolhido. A título ilustrativo, veja-se a figura abaixo:

6. Nas aulas dos dias 10 e 17 de fevereiro, várias atividades de escrita foram propostas pela professora. Quais te permitiram melhorar a compreensão dos textos em estudo? (Assinala com um X. Podes eleger mais do que uma opção.)

Reflexão sobre o conceito de notícia ☒
 Eleição de um novo título para a notícia "Cavalo comove multidão no funeral do dono" ☒
 Reflexão sobre os conhecimentos a reter (realizada no final das aulas sobre a notícia) ☐
 Reflexão sobre o título da crónica «Campeão de corridas», de José Eduardo Agualusa e antecipação do conteúdo da mesma. ☒
 Eleição de um novo título para a crónica «Campeão de corridas», de José Eduardo Agualusa. ☒

6.1. Justifica a(s) tua(s) resposta(s).

Foram estas porque acho que me ajudam a perceber os textos.

Figura 9 – Inquérito por questionário: exemplo de resposta à questão 6.1.

No que diz respeito à turma do 9.º C, dos três grupos envolvidos, durante o 1.º ciclo de investigação, foi a que mais desinteresse mostrou no momento de redigir as atividades. No entanto, há que relembrar o descrito aquando da caracterização do grupo, dado que me deparei com um conjunto de estudantes, na sua maioria, desmotivados. Efetivamente, notei uma grande diferença em relação às outras duas turmas, pois tive, nesta, mais dificuldades em envolver os alunos. Por esta razão, não me surpreendeu que a aplicação dos exercícios de escrita não acontecesse de forma idêntica. Os alunos deram resposta ao solicitado, porém não evidenciaram predisposição para o realizarem. A título de exemplo, não queriam dar resposta por escrito à primeira atividade proposta, mas sim elencar os sentimentos oralmente, tal como pode ler nos registos presentes na tabela de observação.

<p>Como reagiram os alunos às atividades de escrita propostas?</p> <p>Foi pedida a realização de uma atividade: antecipar os sentimentos dos portugueses aquando da partida para a Índia e das despedidas em Belém.</p>	<p>Quando introduzi a atividade e expliquei-lhes o que tinham de fazer, os estudantes quiseram responder oralmente; no entanto, notei que tinham de dar resposta à atividade por escrito. Não se opuseram e realizaram a atividade.</p>
---	---

Figura 10 – Tabela de observação direta: excerto

As duas atividades aplicadas obtiveram resultados distintos. A meu ver, a primeira não foi eficaz na melhoria da compreensão textual, enquanto a segunda se revelou profícua.

Ao pedido de redação de sentimentos que estariam presentes no episódio «Despedidas em Belém», de *Os Lusíadas*, os estudantes responderam com a escolha de diversas emoções (cf. Anexo 18, p.141). Repare-se na predominância dos sentimentos negativos, que se verificou em todas as respostas. Com efeito, faz sentido, dada a circunstância relatada no texto. No entanto, houve quem tivesse antecipado emoções positivas, tais como alegria, exaltação e euforia, o que também, do meu ponto de vista, se relaciona com a história, pois ainda que o medo prevalecesse, existia a alegria por

descobrir o desconhecido. Oito alunos foram nomeados para partilhar e justificar as reflexões escritas. No momento seguinte, leram as quatro primeiras estâncias do episódio, com a tarefa de identificarem os sentimentos presentes e confrontarem-nos com os que haviam escrito. Os dados da tabela ajudam a perceber como decorreu a leitura (cf. Anexo 19, p.142). Os alunos foram capazes de elaborar uma lista de sentimentos por lhes ser familiar o conceito de despedida, no entanto não conseguiram identificá-los no momento da leitura. O hino de Camões é de difícil acesso para aqueles que com ele contactam pela primeira vez. Na verdade, não só para esses, porém a dificuldade é mais acentuada. A turma envolvida no projeto possuía apenas três tempos letivos dedicados ao estudo da obra. Por esta razão, o estilo de Camões era, naquele momento, intraduzível. Neste sentido, não conseguiram interpretar os versos, nem apontar sentimentos. A possibilidade de ocorrer este problema não surgiu durante a construção da aula, porém, durante e após o seu desenrolar, apercebi-me de que não tinha desenhado uma atividade adequada aos conhecimentos dos estudantes. Deveria ter desenhado um momento de escrita apropriado para a ajuda na descodificação dos versos. Por estas razões, aponto o insucesso da atividade de “escrever para aprender”.

No que toca à segunda atividade, a da elaboração de uma paráfrase das quatro primeiras estâncias do episódio, ajudou os alunos a compreenderem melhor o texto. A expressão facial dos alunos revelou estranheza, aquando do pedido para a escrita, por, penso, não estarem habituados a tarefas idênticas. No entanto, realizaram a atividade e os diferentes pares parafrasearam o texto de formas variadas (cf. Anexo 20, p.143). Note-se a presença de alguns dos sentimentos alistados e comentados na primeira aula, por causa da primeira atividade. Os alunos foram capazes de contar corretamente parte do episódio pelas suas próprias palavras, recorrendo a uma explicação da imagem projetada para enriquecer a síntese. Em relação a esta, foram capazes de entender a sua simbologia que, tal como mencionou um dos pares, representava a audácia dos portugueses. O acerto na redação da atividade permitiu consolidar o estudado na aula precedente, ou seja, permitiu consolidar a compreensão. Ao mesmo tempo, abriu caminho para a leitura de mais quatro estrofes, que se viu facilitada pela ligação coerente presente no exercício de escrita. Para os alunos foi mais simples de entender a parte do poema lida na segunda aula, dado que

partiram do conteúdo das suas redações para entendê-la. A mim coube-me o papel de ajudá-los a estabelecer essa relação.

No final da segunda aula, pedi aos 27 alunos presentes que respondessem a um questionário de compreensão textual, numa folha à parte (cf. Anexo 21, p.144). Do meu ponto de vista, as perguntas permitiam avaliar a eficácia das duas atividades de escrita. De seguida, um gráfico que mostra a distribuição das respostas ao questionário.

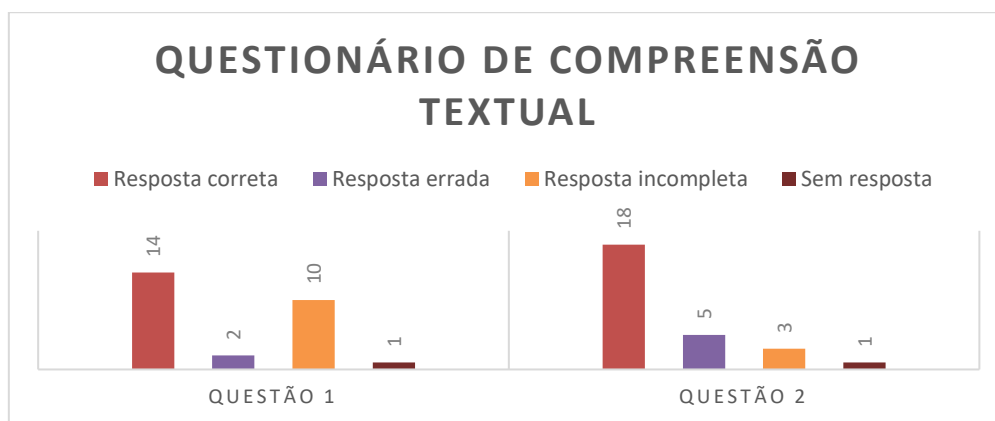


Gráfico 4 – Distribuição das respostas ao questionário

A observação direta permitiu-me constatar a ineficácia da primeira atividade, no entanto considero os resultados do questionário positivos, dado o predomínio das respostas corretas em ambas as perguntas. Convém mencionar que uma aluna não respondeu ao questionário, apesar da minha insistência, por falta de interesse. Penso ser útil também a leitura de duas respostas escritas por um aluno (cf. Anexo 22, p.145), porquanto permite, a meu ver, dar conta da presença de elementos pertencentes às atividades de “escrever para aprender”, nomeadamente a referência a sentimentos e à partida para o desconhecido, fruto da audácia dos marinheiros, expressa na imagem do peixe (segunda atividade).

A entrega do inquérito por questionário deu-se uma semana após as regências. Os alunos não lhe deram resposta com a atenção que deveriam e o facto de a aplicação se ter dado tardiamente dificultou o seu preenchimento, uma vez que alguns alunos alegaram que não podiam responder, por já não se lembrarem do conteúdo das aulas. No entanto, tal como aconteceu anteriormente, exponho os dados nele presentes. Atente-se no anexo

2, não esquecendo que o do 9.º ano difere em alguns pontos, nomeadamente na pergunta 6, em que as opções foram: reflexão e antecipação dos sentimentos dominantes nos marinheiros no dia da partida para a Índia (dia 2 de março); elaboração de uma paráfrase para as quatro primeiras estâncias do episódio «Despedidas em Belém» e reflexão sobre a relação entre o seu conteúdo e uma imagem (dia 3 de março). Todos os alunos estavam presentes. Abaixo, a distribuição das respostas às questões 1 a 5.

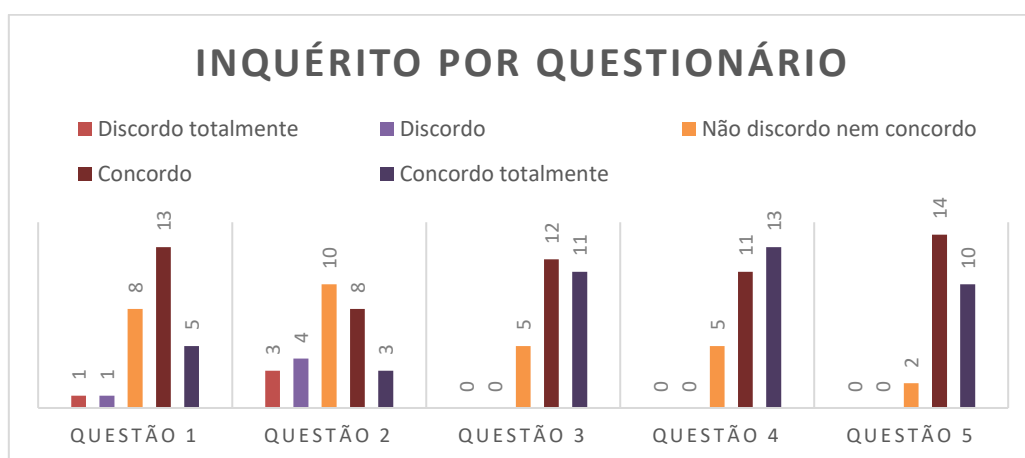


Gráfico 5 – Distribuição das respostas ao inquérito por questionário (Questões 1 a 5)

Agora, o gráfico relativo à questão 6.

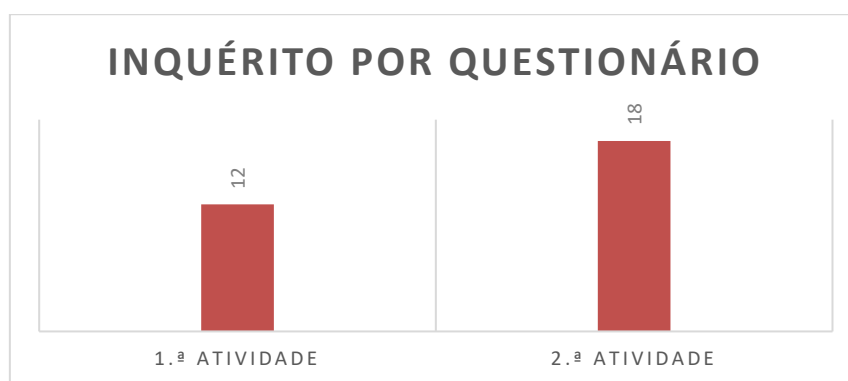


Gráfico 6 – Distribuição das respostas ao inquérito por questionário (Questão 6)

É importante salientar que um aluno não selecionou nenhuma das atividades; dos 28, três assinalaram ambas as atividades como eficazes. Apesar de doze alunos terem achado a primeira atividade eficaz, mantenho a opinião contrária. Do gráfico 5, destaco as respostas à pergunta 3, dado que 23 alunos sentiram que houve um aumento dos momentos de escrita. Atente-se também nas respostas à questão 5: a maioria dos estudantes considerou a escrita como uma estratégia para melhorar a compreensão de textos. Tal como aconteceu no grupo de 7.º ano, as respostas à questão 6.1. não revelaram utilidade para o estudo, no entanto duas delas devem ser conhecidas: “A reflexão sobre os sentimentos permite perceber melhor o ambiente da altura. A elaboração da paráfrase e a relação com a imagem podem-nos dar uma outra perspetiva da situação.”; “Escolhi a 2.ª atividade, pois para mim é mais fácil associar ou descrever acontecimentos e refletir a partir de imagens.”. À exceção destes dois casos, os restantes alunos não souberam justificar as suas escolhas. Além disso, doze alunos não deram resposta à questão. Leiam-se alguns exemplos de respostas desajustadas: “Porque foi uma aula interessante.”; “Porque entendi melhor o texto.”.

Para terminar a apresentação dos dados relativos ao 1.º ciclo da investigação, exponho, agora, os obtidos na turma de Espanhol.

Como já referi anteriormente, a turma reagiu de forma positiva ao pedido de escrita por saberem da sua importância na compreensão da entrevista sobre Pablo Escobar.

A projeção das palavras para definir gerou uma troca de olhares entre os alunos e só no momento de partilha oral percebi o porquê. Tal como tinha previsto, os vocábulos eram desconhecidos dos estudantes. Repare-se (cf. Anexo 23, pp.146-147) que as duas primeiras imagens apenas mostram duas das oito palavras definidas. As duas últimas exibem todas os vocábulos por definir. A troca de olhares deu-se pelo facto de verem palavras cujos significados desconheciam. Solicitei a participação de vários alunos, contudo apenas três tinham conseguido escrever uma definição, não para todas as palavras, somente para duas: “creyente” e “celda”. A recolha e leitura dos cadernos diários confirmou a resposta por parte do número reduzido de estudantes. Argumentaram que conseguiram defini-las pela semelhança com o Português. De facto, é difícil perceber

as suas razões, uma vez que outras palavras também se pareciam com a língua materna do grupo, nomeadamente “decreto” e “extradición”. Neste sentido, analiso a atividade como eficaz, dado que pôs em evidência as dificuldades dos alunos e serviu de ponto de partida para as esclarecer. De salientar que durante a leitura da entrevista, nenhum estudante pediu esclarecimento em relação a vocabulário, o que parece indicar que as palavras foram bem escolhidas. Após verificar a ausência de conhecimentos por parte da turma, projetei a solução da atividade e expliquei detalhadamente cada significado. Os alunos entenderam as explicações. Isto foi comprovado através de uma tarefa: pedi a vários estudantes que criassem frases com os vocábulos e eles conseguiram.

Assim, surgiu o pedido da segunda atividade. O conhecimento das palavras gerou a antecipação de diversas informações relativamente ao conteúdo da entrevista. Das que foi possível ouvir e ler, nenhuma antecipação conjecturou um teor errado. Na opinião dos estudantes (vejam-se alguns exemplos - cf. Anexo 24, p.148), a entrevista continha vários dados importantes sobre a vida da personagem em estudo, como por exemplo esclarecimentos relativos ao número de mortes em que tinha participado. Nas suas reflexões, podemos encontrar rastros da primeira atividade, pois, a título ilustrativo, e veja-se a segunda imagem, utilizaram corretamente a palavra “sicário”; além disso, a suspeita de referências à vida amorosa da personagem teve origem no vocábulo “ennoviar-se”. A atividade de escrita propiciou um momento de partilha, onde vários estudantes tiveram voz, contando o que tinham escrito e opinando sobre o que os colegas partilhavam. Os registos da observação direta surgem neste sentido:

2ª atividade:
Os alunos escreveram, a partir das definições de palavras, sobre o possível tema da entrevista, isto é, anteciparam o seu conteúdo. A interação oral resultou bastante frutífera, dado que os estudantes partilhavam as suas previsões, que permitiram no momento seguinte, ler a entrevista com um objetivo: perceber se as antecipações estavam ou não corretas. Além disso, a IO permitiu a troca de opinião entre os estudantes, dado que nem todos previram o mesmo conteúdo e discutiram as suas hipóteses.

Figura 11 – Tabela de observação direta: excerto

O caminho para a leitura estava, assim, aberto. Os alunos receberam a entrevista e pediram-lhes que respondessem à terceira atividade. Surgiram diferentes respostas (cf. Anexo 25, p.149), as quais foram suficientes para uma correta análise do texto. Repare-se na brevidade do conteúdo: os alunos optaram por escrever de forma quase esquemática, colocando palavras que funcionam como síntese de um ponto a memorizar e partilhar. No momento da partilha, prevaleceram as respostas que apontavam o facto de Pablo Escobar ter construído a sua própria prisão. Na verdade, os alunos ficaram espantados e questionaram acerca da veracidade das afirmações do entrevistado. Por ter permitido delinear as ideias principais presentes na entrevista, avalio a atividade como eficaz. A meu ver, foi crucial para guiar os alunos no momento da leitura, obrigando-os a prestar atenção a ela. Ao mesmo tempo, serviu como base para a análise oral, a qual, como já mencionado, se viu completa através das várias respostas lidas e comentadas.

A resposta ao inquérito por questionário foi dada pelos 27 alunos da turma e, à semelhança dos estudantes dos outros grupos, eles não revelaram maturidade suficiente para cumprir a tarefa solicitada.

A eficácia das atividades foi notada pelos alunos, os quais, na sua maioria, também revelaram ter sentido um aumento dos momentos dedicados à escrita. As respostas dadas às questões números 1 e 2 também são portadoras de boas notícias, já que os estudantes mostraram uma maior abertura em relação ao ato de escrever, tendo muitos deles assinalado que a aula de Espanhol deve ser um espaço onde a escrita surja e que lhes agrada dedicar tempo a ela. Estes dados tornam obrigatório um olhar ao ocorrido nas primeiras aulas, nas quais os alunos mencionaram o seu desagrado em relação à escrita. Repare-se, então, na distribuição das respostas às questões 1 a 5:

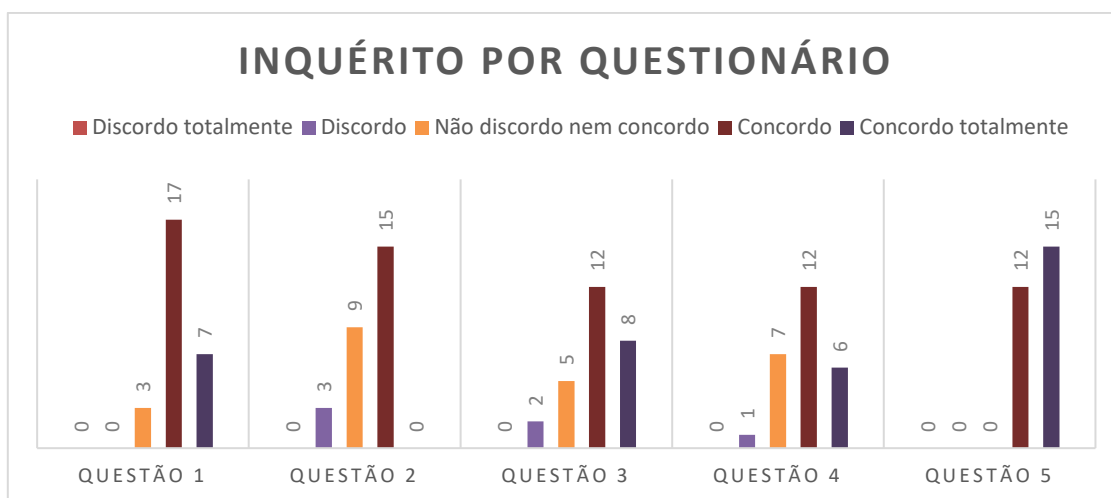


Gráfico 7 – Distribuição das respostas ao inquérito por questionário
(Questões 1 a 5)

Agora, vejamos as atividades analisadas como eficazes para os estudantes:

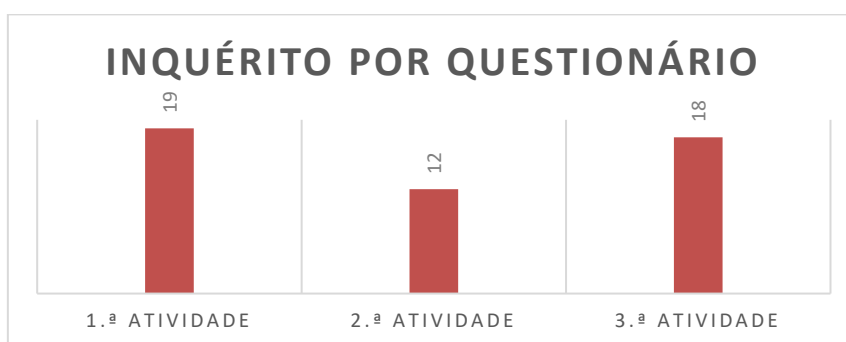


Gráfico 8 – Distribuição das respostas ao inquérito por questionário (Questão 6)

Além dos dados revelados, é necessário acrescentar que nove alunos assinalaram as três atividades como importantes no processo de leitura e compreensão. No que concerne à última questão, a 6.1., averigui que a maioria dos estudantes não foi capaz de justificar as suas escolhas. No entanto, alguns houve que responderam de forma adequada: “Todas são importantes porque se complementam”; “Definição das palavras ajudou na antecipação e compreensão e a 3.ª permitiu mostrar o que percebi do texto”; “3.ª atividade foi importante porque permitiu ouvir as respostas/opiniões dos nossos colegas e adquirir outra perspetiva sobre o texto”; “A primeira porque aumentou o meu vocabulário”. Parece-me conveniente destacar a primeira resposta citada, porque vai ao encontro das opiniões das professoras orientadora e supervisora. Da mesma forma, a última resposta

relaciona-se com uma das finalidades do 2.º ciclo de investigação, a de aumentar a bagagem lexical dos alunos.

No que diz respeito ao 2.º ciclo de investigação, a atividade desenhada para a turma do 7.º C surtiu efeito. Os elementos da turma estavam presentes em número total e apenas um não deu resposta à atividade. Trata-se do estudante referido durante a apresentação dos dados da 1.ª fase de investigação. No entanto, é importante ressaltar que respondeu ao questionário de compreensão textual.

Os estudantes, que não conheciam o significado do vocábulo “apoplético”, foram capazes de o definir com a ajuda da ficha (ver anexo 4, p.126). Os 26 alunos escreveram definições semelhantes, nas quais predominou a escolha da palavra “zangado”. Vejam-se alguns exemplos de respostas (cf. Anexo 26, pp.150-151). Neles podemos observar a presença de variados sinónimos da palavra. Na verdade, a maioria dos alunos optou por redigir sinónimos, excetuando-se o caso de quatro, os quais, tal como mostra a quarta imagem, optaram por escrever uma frase onde apresentaram o significado. A atividade permitiu a descoberta de um significado crucial para a compreensão do texto. Para o momento da leitura expressiva do excerto, distribuí a voz das várias personagens pelos alunos, que as tiveram de interpretar. Foi curioso reparar que o aluno que leu as falas do Rei, interpretou-as de acordo com o indicado na didascália, a qual referia que a personagem estava “apoplética”. Os registos da observação surgem neste sentido (Figura 12). Durante a análise oral, a palavra impulsionou um comentário profundo do texto.

Os alunos conseguiram estabelecer uma relação entre o conteúdo das suas reflexões escritas e o conteúdo do texto?	XX	estabeleceu uma relação ainda melhor com Sir. Isso verificou-se no momento da leitura (eu pedi que lessem o excerto expressivamente), porque o aluno selecionando leu as falas do rei expressando ira. → Foram capazes também de dizer o que deixou o rei apoplético.
---	----	---

Figura 12 – Tabela de observação direta: excerto

Os dados presentes no questionário de compreensão textual foram bastante satisfatórios. Repare-se na repartição de respostas:

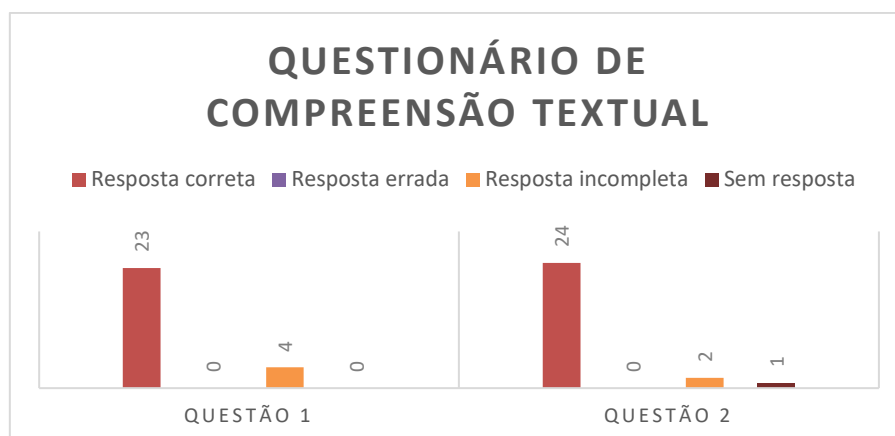


Gráfico 9 – Distribuição das respostas ao questionário de compreensão textual.

Na questão 2 (ver anexo 6, p.128), sobressaíram as respostas corretas. Por esta razão, parece-me adequado avaliar a atividade de “escrever para aprender” como eficiente, algo que já me parecia óbvio com a observação direta. Neste sentido, torna-se relevante dar a conhecer o número de estudantes que utilizou acertadamente a palavra “apoplético” nas suas respostas: 22 alunos de 27. Os alunos conseguiram explicar a reação do rei, fazendo uso do vocábulo aprendido (cf. Anexo 27, p.152). Na penúltima imagem, veja-se, o aluno utilizou um sinónimo da palavra, atitude que, na minha opinião, revela compreensão.

À semelhança do que ocorreu no 1.º ciclo, os alunos do 9.º C, no 2.º ciclo de investigação, na sua maioria, não revelaram interesse pela redação da atividade de escrita, embora eu tenha explicado a sua importância. A meu ver, o problema estava na falta de empenho da turma e não na estratégia de construção de conhecimento adotada. Apesar disso, o intento de levar até à sala de aula uma atividade que ajudasse na compreensão de textos foi bem-sucedido. Todos os alunos realizaram a atividade (ver anexo 7, p.129), por isso podem ver-se vários exemplos de resposta (cf. Anexo 28, pp.153-158). É importante mencionar que dois alunos não completaram totalmente a ficha, deixando a palavra por definir. Além disso, repare-se na diversidade de respostas: embora alguns alunos tenham escrito “vendedor ambulante”, outros definiram o vocábulo como algo relacionado com o ilegal. Penso que isto aconteceu devido à imagem por mim selecionada, a qual remete para um pensamento da sociedade que analisa todos os vendedores como ilegais, o que nem sempre sucede. Do meu ponto de vista, os exercícios inscritos na ficha ajudaram na

construção da definição. Antes da resolução, perguntei se conheciam a palavra e não obtive nenhuma resposta afirmativa. Todos os estudantes escolheram, na primeira pergunta, o verbo “vender” e, na segunda, nenhum optou por colocar a cruz em todas as palavras e as respostas foram diversas, como também se pode ver no último anexo mencionado. Os estudantes, assim, ficaram a conhecer um significado útil para a compreensão do texto. Na verdade, aquando da projeção do *PowerPoint* (ver anexo 8, p.130), o conhecimento da palavra foi a base para entender a expressão bíblica da qual fazia parte e das outras presentes no poema. Durante a análise oral, foi dada ênfase às palavras presentes na segunda pergunta, de forma a que a turma percebesse o porquê de terem surgido na ficha. Importa dizer que o grupo se encontrava bastante agitado, no entanto acho que os discentes que estavam atentos conseguiram tirar proveito da estratégia aplicada. Como mostram os dados da observação direta, durante a interpretação oral e conjunta do poema, duas alunas, quando questionadas, foram capazes de relacionar o conteúdo das suas reflexões escritas com a mensagem do poema. Eram duas dos seis alunos que estavam com atenção ao que estava a ser feito em sala de aula. Devido a a aula ser apenas de cinquenta minutos, não houve tempo para questionar os restantes elementos, dado que outros aspetos teriam de ser comentados. Acredito que a turma seria capaz de tirar proveito total da ficha, se estivesse interessada. Contudo, vejo a atividade como positiva.

Os alunos conseguiram estabelecer uma relação entre o conteúdo das suas reflexões escritas e o conteúdo do texto?	Apenas duas alunas foram questionadas e, sim, elas foram capazes de dar uma resposta correta. As suas intervenções permitiram progredir na análise do poema, a qual se deu sem dificuldades (pelo que consegui observar), pelo menos para os estudantes que estavam atentos.
---	--

Figura 13 – Tabela de observação direta: excerto

Os resultados do questionário de compreensão textual (cf. Anexo 29, p.159) permitem uma reflexão em torno da eficácia da atividade, dado que a segunda questão foi

escrita de acordo com o aplicado no contexto do tópico deste estudo. Veja-se a distribuição de respostas:

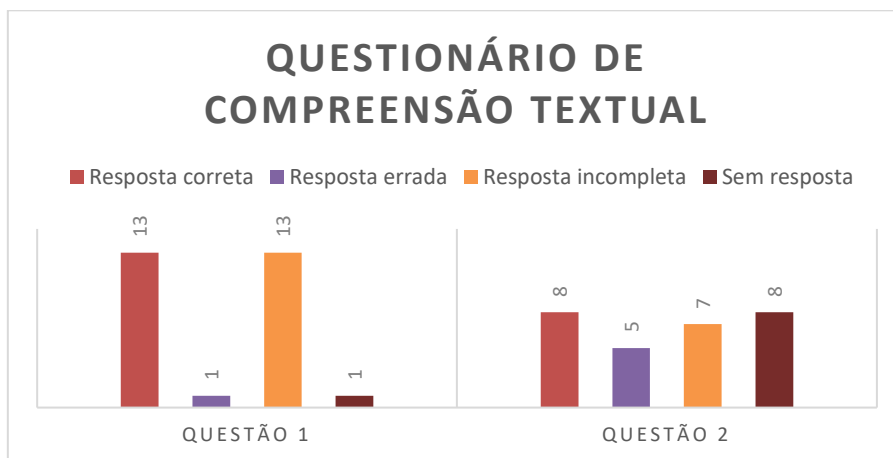


Gráfico 10 – Distribuição das respostas ao questionário de compreensão textual.

Os resultados da primeira questão foram positivos. No que concerne à segunda, note-se que o número de respostas corretas é igual ao número de respostas em branco. A meu ver, comprova-se o que observei: a atividade não conseguiu impor-se à falta de atenção e de interesse dos alunos. No entanto, é importante comentar os dados presentes nas respostas consideradas incompletas. Avaliei-as desta forma, porque os estudantes não transcreveram outra expressão bíblica como era pedido, mas sim limitaram-se a explicitar o sentido do verso “Ó vendilhões do templo”. Esta atitude, para mim, pode revelar a eficácia da atividade, a qual, apesar da desconcentração presenciada, ajudou os alunos na compreensão. Veja-se um exemplo de resposta incompleta (cf. Anexo 30, p.160), o qual confirma o mencionado. Os estudantes entenderam o significado do termo “vendilhão” e do sentido da expressão na qual se inseria, porém não conseguiram citar outra expressão para resumir o poema. Outros estudantes houve que conseguiram dar resposta completa (cf. Anexo 31, p.161), evidenciando a denúncia que a autora inscreve no seu poema. Os alunos foram capazes de resumir, pondo à vista a superioridade dos ricos em relação aos pobres comentada por Sophia de Mello Breyner. Para terminar, convém referir que um estudante não respondeu às duas perguntas.

Para terminar a apresentação dos dados relativos ao 2.º ciclo, exponho os obtidos no grupo de Espanhol.

Os alunos mostraram-se bastante receptivos ao pedido para a escrita, por perceberem a sua relevância na compreensão do vídeo a que iriam assistir. Efetivamente, pude observar a rapidez com que iniciaram a tarefa proposta e a vontade, no momento seguinte, pelo partilhar do que tinham escrito.

<p>Como reagiram os alunos às atividades de escrita propostas?</p> <p>Assim o vídeo tinha um conteúdo interessante e que lhes foi útil e que veio a atividade com um util.</p>	<p>Reagiram de forma bastante positiva. Entenderam que a atividade era importante para entenderem totalmente o conteúdo do vídeo que se ia reproduzir no momento seguinte.</p>
--	--

Figura 14 – Tabela de observação direta: excerto

Os vinte e sete estudantes deram resposta à atividade de “escrever para aprender” construída a partir de um exercício indutivo (ver anexo 11, p.134). Antes de o fazerem, negaram conhecer o significado das duas palavras. Vejam-se algumas respostas (cf. Anexo 32, pp.162-166). A maioria dos alunos, 14, conseguiu aproximar-se da definição correta e completa de ambos os vocábulos, enquanto que 8 os definiram de forma errada, 2 apenas foram capazes de definir de forma incompleta a primeira palavra e 3 não apresentaram definição alguma. Como se pode verificar através dos exemplos expostos, os dois primeiros exercícios foram de simples resolução, havendo apenas 1 de 27 alunos que não conseguiu associar as duas palavras ao seu holónimo “edifício” (ver segunda imagem do anexo supramencionado). As respostas foram variadas e os alunos que se aproximaram da definição caracterizaram o primeiro termo como um espaço aberto e o segundo como algo decorativo, o que, efetivamente, corresponde à verdade. A partilha oral ficou a cargo de vários alunos e, nesse momento, dei-me conta do que tenho vindo a escrever. Face à multiplicidade de respostas, disse-lhes que tinham acertado nos dois primeiros exercícios, mas que o mesmo não tinha sucedido no mais importante, no da definição. Por este motivo, a projeção das definições foi crucial para as explicar à turma. Tendo em conta tudo o que expus, penso que posso considerar a atividade como eficaz: ela confirmou que a turma desconhecia a aceção dos vocábulos e gerou o esclarecimento necessário. Do meu ponto de vista, a presença de imagens, de sinónimos e de holónimos

aproximou os estudantes dos conceitos. A atividade de “escrever para aprender” parece ter provado que a sua inexistência iria provocar o levantar de dúvidas, na hora de escutar o texto. Ela funcionou como base para uma explicação consistente da minha parte e permitiu introduzir o vídeo e, com efeito, durante a sua observação não foi solicitado nenhum esclarecimento por parte dos estudantes. Ao mesmo tempo, o facto de nenhum discente ter escrito uma definição totalmente aceitável prova a necessidade de ter intervindo ao nível do vocabulário como forma de melhorar a compreensão de textos. Convém dizer que a professora orientadora estranhou a dificuldade na escrita da definição de “claustro”, uma vez que se tratava de uma turma de Línguas e Humanidades. Finda a explicação dos vocábulos, os alunos visualizaram o vídeo e ouviram o texto, incumbidos de registar o contexto em que ambas as palavras surgiam. Pedi a colaboração oral de dois estudantes, os quais apontaram contextos corretos. Antes de confirmar as suas respostas, perguntei se o resto da turma estava de acordo. A resposta foi afirmativa e, então, eu confirmei o que haviam escrito.

A ficha que tiveram de preencher, durante a segunda visualização, também dá conta da importância da atividade, dado que a sua última pergunta requeria dos estudantes a identificação das “gárgolas” que haviam detetado. Todos os alunos responderam acertadamente à questão.

Para tarefa final, simularam a escrita de uma publicação, no *Facebook*, sobre a viagem que tinham feito por Salamanca. Foi curioso reparar que, em 25 dos 27 textos redigidos, a palavra “gárgola” surgiu como forma, por exemplo, de explicitar pontos positivos da viagem. Veja-se um exemplo (cf. Anexo 33, p.167).

Como já referido, para a disciplina de Espanhol, não se construiu um questionário de compreensão textual, mas uma ficha de autoavaliação de conhecimentos (cf. Anexo 34, p.168). Repare-se que as duas últimas afirmações se relacionam com a atividade aplicada. A primeira era falsa e a segunda era verdadeira. Todos os alunos responderam de forma correta e, além disso, todos souberam corrigir a frase, cujo conteúdo apontaram como falso. (Repare-se em alguns exemplos – cf. Anexo 35, p.169). Do mesmo modo, todos, à exceção do caso revelado pela terceira imagem, escreveram a definição que eu havia projetado. Contrariamente ao que se possa pensar, durante a realização da ficha, os

alunos não tiveram acesso aos cadernos diários, que continham a definição correta, dado que eles se encontravam na minha posse. Neste sentido, os dados presentes nesta ferramenta levam-me a considerar a atividade como útil, pois ajudou na compreensão do texto e, adicionalmente, permitiu a construção de novos conhecimentos relacionados com vocabulário.

3.3. *Discussão dos resultados*

3.3.1. *Interpretação dos resultados*

Tendo em conta os dados que obtive e expus, posso concluir - embora esta afirmação exigisse um trabalho de maior envergadura – que a compreensão de textos, em sala de aula, pode ser auxiliada pela aplicação de atividades informais de escrita que visam a construção de conhecimento. Assim sendo, parece-me que à questão problema levantada, no início do estudo, se deve dar uma resposta positiva. De forma concomitante, parece-me conveniente recordar as palavras de Sevilha (2013, p.19), citadas no segundo capítulo deste trabalho, uma vez que os pressupostos defendidos pela autora foram cumpridos ao longo do projeto de investigação-ação.

Writing assignments do not have to be long or complex. They just need to be authentic and meaningful to the students and within the subject area at hand. Assignments and activities must peak the interests of our students and engage them in thinking.

O plano de intervenção aplicado e os seus resultados mostram que as atividades foram desenhadas em conformidade com as necessidades dos estudantes. De extensão sempre reduzida, cumpriram a finalidade de ativar os pensamentos dos estudantes com vista à compreensão. Efetivamente, a escrita ergueu-se como estratégia de ensino e permitiu-me traçar uma linha de ação possibilitadora da construção de conhecimentos úteis sobre os variados textos. O caminho exigiu dos discentes um papel ativo, ou seja, ordenou a colaboração do aluno enquanto leitor, ideias presentes no modelo interativo também explicado no segundo capítulo deste estudo. Ao longo dos dois ciclos de investigação, os exercícios seguiram o inscrito nos trabalhos sobre o modelo referido, dado que houve um

trabalho não só em torno da informação visível no texto (vocabulário), como também da invisível (conhecimentos do mundo). Nesta fase, é possível dar conta do sucesso do paradigma interativo, pois, de facto, o seu carácter completo e integrador guiou a construção de atividades, as quais, aquando da sua aplicação, permitiram trabalhar e compreender os aspetos essenciais presentes nos escritos. Contudo, e como se pôde ler durante a apresentação dos dados, nem todas alcançaram o propósito desejado, porém, de uma forma geral, foi possível observar a sua importância, durante o processo de ensino-aprendizagem. Houve vezes em que serviram de base para a compreensão, outras em que guiaram a leitura dos textos, e outras vezes houve em que permitiram consolidar o lido e analisado. O labor à volta da ativação dos conhecimentos prévios, da consolidação dos textos lidos e do vocabulário mostrou-se uma opção viável para a melhoria da leitura e da interpretação. Relembrem-se os dados fornecidos sobre a turma do 9.º ano no ciclo zero: alunos com índices baixos de compreensão, dos quais se recebia como resposta o silêncio às questões levantadas sobre o texto de Machado de Assis. Ao longo do ano letivo, a escrita proporcionou uma melhoria em relação ao entendimento do lido, como foi possível constatar com os dados recolhidos no 1.º ciclo, já que, por exemplo, as respostas ao questionário de compreensão textual foram, na sua maioria, corretas.

Nas três turmas envolvidas, as atividades cumpriram o objetivo de fazer aumentar os momentos dedicados à escrita. Também, e mais importante, na maior parte das ocorrências, permitiram melhorar a compreensão dos textos em estudo. Por outro lado, no que toca à aversão dos alunos em relação à escrita, não foi possível, a partir da observação em sala de aula e dos dados expostos, avaliar até que ponto este sentimento negativo diminuiu. Veja-se, por exemplo, os dados da turma do 9.º ano: embora a maioria das atividades tenha auxiliado os discentes, eles nunca mostraram vontade de as realizar. Porém, claro, o perfil deste grupo era diferente, dado que foi o que mais problemas levantou a nível de interesse e participação em todas as tarefas de sala de aula, quer se tratasse de escrita, quer fossem de oralidade. No que toca às outras duas turmas, e com especial destaque para a turma aprendiz de língua estrangeira, notei uma diminuição da aversão. Convém recordar que pretendia diminuí-la e não a eliminar, dado que sou consciente da dificuldade da sua consecução a curto prazo. O grupo de Espanhol - do

qual, no início do ano letivo e durante o ciclo zero, um número significativo de elementos expressou antipatia em relação à escrita – revelou vontade de escrever e fez um uso satisfatório da estratégia aplicada na construção de conhecimento sobre os textos em estudo. Na verdade, nos 1.º e 2.º ciclos de investigação-ação, todas as atividades foram eficazes. É importante confrontar alguns dados do 1.º ciclo com outros do ciclo zero. Na fase em que se detetou o problema a corrigir, nomeadamente na 1.ª unidade didática lecionada, ao pedido de delimitação das ideias principais do texto lido alguns alunos não foram capazes de responder acertadamente; no entanto, no 1.º ciclo de investigação, na 1.ª aula da 2.ª unidade didática lecionada, a tarefa de delimitar as ideias principais presentes na entrevista sobre Pablo Esbobar foi resolvida de forma correta pelo grupo. Também as dificuldades relacionadas com vocabulário identificadas no ciclo zero foram mitigadas ao longo dos ciclos subsequentes com a aplicação de atividades específicas para o efeito e que pretendiam ajudar na compreensão da leitura.

De uma forma geral, e no que concerne aos dois ciclos de investigação, os dados apontam para uma eficácia mais notória na segunda fase, dado que nela todas as atividades propiciaram a construção de conhecimentos vantajosos para a melhoria da compreensão textual. No entanto, ao longo dos dois períodos, pude experienciar como a escrita pode ter um papel importante na concentração, na expressão individual e na memória. Durante os momentos dedicados ao escrever com um propósito, os alunos gastavam as suas energias a redigir, ainda que por breves minutos e a título informal. Penso que houve uma evolução significativa desde o ciclo zero até à conclusão do ciclo dois. Consegui que a escrita surgisse de forma mais assídua no espaço de aprendizagem e que, de forma progressiva, fosse percecionada pelos discentes como uma ferramenta útil. As atitudes reveladas pelos membros da turma do 7.º ano figuram neste sentido, uma vez que a desmotivação em relação à escrita verificada no ciclo zero se transformou na aceitação pacífica dos pedidos para a redação, pela maioria dos estudantes, durante os ciclos posteriores. Ao mesmo tempo, a maioria das atividades propostas nesta turma responderam afirmativamente aos objetivos planeados, tendo um papel preponderante na leitura e compreensão dos textos.

Em suma, o propósito que norteava a minha ação estratégica começava a dar provas

da sua eficácia, ainda que o projeto tenha sido realizado num curto espaço de tempo, sendo, por isso, relevante dar-lhe continuidade, de forma a poder haver uma análise mais exhaustiva dos efeitos da sua aplicação.

Considerações finais

O projeto de investigação-ação aqui exposto e analisado advoga o uso da escrita como estratégia para construir conhecimento e melhorar a compreensão de textos. Os problemas encontrados nos primeiros contactos com os grupos abriram caminho ao emprego de atividades informais de escrita potenciadoras de aprendizagem.

Este estudo serviu para tornar mais visível uma das várias facetas que a escrita pode assumir e para relatar as várias atividades que foram aplicadas ao longo da iniciação à prática profissional. Dada a curta duração do estágio, não é possível, neste momento, apresentar reflexões conclusivas relativamente aos dados obtidos. Porém, e como mencionado na interpretação dos resultados, penso poder avaliar a estratégia adotada como eficaz, ainda que nem todas as atividades tenham surtido o efeito desejado. Apesar disto, espera-se que outros docentes apostem numa prática reflexiva e que possam tirar proveito do conteúdo deste trabalho, o qual foi desenvolvido com bastante sentido de responsabilidade. Utilizar a escrita ao serviço do conhecimento e da aprendizagem pode ser a resposta mais adequada para várias questões de investigação e problemas de insucesso escolar. Por isso, espera-se que outras matérias possam ser beneficiadas; a título de exemplo, seria pertinente colocar a escrita ao serviço da melhoria da competência gramatical. Desenhar exercícios de escrita que facilitassem o entendimento das várias tipologias de orações poderia ser uma forma de auxiliar os estudantes. Além disso, as atividades de “escrever para aprender” poderiam tornar-se uma ferramenta poderosa para ajudar na construção de outras atividades de escrita, nomeadamente na redação de variados textos. Aos discentes, como exemplo, poder-se-ia solicitar a reflexão escrita em torno das ideias principais de que iriam precisar no momento da redação. Também poderiam dar a opinião escrita sobre o tema alvo e partilhá-la oralmente para que, assim, fosse mais fácil construir o texto, uma vez que era uma estratégia para recuperar os conhecimentos prévios. Efetivamente, o carácter abrangente da estratégia adotada é o ponto de partida para uma aplicação variada.

A crença de que um docente de línguas deva ser responsável por traçar um caminho construtor de novos saberes aumentou ao longo desta experiência. De facto, urge

refletir sobre as nossas práticas e, se necessário, modificá-las, com o propósito de disponibilizar aos estudantes tudo o que necessitam para aprender. Obviamente, nem todos são recetivos a novas metodologias, tal como pude comprovar durante a minha atuação, porém deve-se insistir.

Para Fernando Pessoa (1982, p.85), através do semi-heterónimo Bernardo Soares, “agir, eis a inteligência verdadeira.”. Efetivamente, o educador deve agir e não se acomodar às rotinas, as quais, muitas vezes, desencorajam as tentativas de inovação. Tentei, ao longo do percurso como professora estagiária, preencher a minha ação estratégica de sentido e objetivos. Trabalhar com a escrita em prol do conhecimento e da compreensão não é uma tarefa simples, mas gratificante. Desta vez, a finalidade era ajudar na compreensão textual, porém escrever pode mitigar outras dificuldades no panorama escolar. Escrever e aprender é fundamental, escrever torna possível o aprender.

Termino este trabalho com o desejo de, no futuro, lhe poder dar continuidade. Concomitantemente, espero que ele abra porta a novas investigações, se possível de maior fôlego, e que os pressupostos defendidos se cumpram. Desejo que a estratégia de ensino adotada possa vir a ser encarada como uma solução viável para o processo de ensino-aprendizagem, não só das disciplinas de Português e Espanhol, mas de outras que dela necessitem. Estou consciente de que a exigência dos documentos estruturadores da prática letiva possa condicionar o emprego de atividades de “escrever para aprender”, dado o volume de conteúdos a serem lecionados, no entanto reitero a relevância da estratégia para a aquisição desses mesmos conteúdos. Reitero ainda a minha opinião de que é possível conciliar a existência de exercícios ligados à expressão e construção de conhecimentos, aspeto que, a meu ver, foi comprovado com o plano de intervenção desenvolvido.

Referências bibliográficas

- Alves, A., Silva, I. M., Sarmiento, M. J., & Guimarães, P. (2015). *Revisão do projeto educativo do agrupamento 2015/2018*. Porto. Acedido de: https://www.clararesende.pt/documentos/index/projetoeducativo/PROJ_EDUC-2015-2018.pdf, acedido em 20/06/2017.
- Bazerman, C., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., Garufis, J., & Little, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. EUA: Parlor Press.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). “Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas”. In *Investigação qualitativa em educação* (pp. 15-80). Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Magalhães, V., Morais, J. & Rocha, M. R. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Portugal: Ministério da Educação e Ciência. Acedido de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf, acedido em 20/06/2017.
- Carvalho, J. A. B., & Pimenta, J. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido. In Silva, B., & Almeida, L. (coord.), *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 8, Braga, Portugal, 2005* (pp. 1877-1885) Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Acedido de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5495>, acedido em 03/12/2016.
- Carvalho, J. A. B. (2011). Escrever para aprender. Contributo para a caracterização do contexto português. *Interacções*, 19, 219-237. ISSN: 1646-2335. Acedido de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/18252>, acedido em 10/01/2017.

- Castelló, M. (2002). Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura. En Monereo, C. F. (Coord.) *Estrategias de aprendizaje* (pp.185-201). Madrid: A. Machado Libros, S.A.
- Cavajal Pérez, F., & Ramos García, J.(2001). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed.
- Conselho de Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Lisboa: Asa.
- Curtin, E., & Richards, C. (2002). *Writing Across the Curriculum Faculty Manual*. EUA: Salisbury University. Acedido de: <https://www.salisbury.edu/wac/more/manual/WACManual.pdf>, acedido em 30/06/2017.
- DUARTE, Inês (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf, acedido em 2/07/2017.
- Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol – Nível de continuação 10.ºano*. Portugal: Ministério da Educação. Acedido de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_cont_10.pdf, acedido em 15/06/2017.
- Ferreira, V. (1992). *Pensar*. Lisboa: Bertrand.
- Fonseca, F.I.(Org.) (1994). *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.

Gelabert, M. J., Bueso, I., & Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros.

Gutiérrez-Braojos, C., & Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 16 (1), 184-202. ISSN: 1989-639X (Granada: Universidad de Granada). Acedido de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>, acedido em 10/03/2017.

Hernández, A. M., & Quintero, A. G. (2014). *Comprensión y composición escrita – Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.

Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Albabis.net – La Revista de Educación*. (4), 7-29. Acedido de: <http://www.aldadis.net/revista4/04/imagen/04jouini.pdf>, acedido em 1/07/2017.

Leitão, I. (2013). *Os Diferentes Tipos de Avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*. (Relatório de estágio do Mestrado em ensino de Filosofia no ensino secundário, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa). Acedido de: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/13803/1/RELAT%C3%93RIO%20DE%20EST%C3%81GIO%20%E2%80%94%20IN%C3%8AS%20ACHEGA%20LEIT%C3%83O.pdf>, acedido em 12/06/2017.

Literacy and Numeracy Secretariat (2012). Writing to learn. *Capacity Building Series*, 25. Acedido de: http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS_WritingtoLearn.pdf, acedido em 02/12/2016.

- Lopez, N., & Alonso-Tapia, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Moré, I. A. (2009). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. (Tese de doutoramento, Universidade de Granada). Acedido de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/1870914x.pdf>, acedido em 4/07/2017.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Pauliukonis, M. A. P. (2004). O texto como objeto de estudo nas aulas de Português. In Vieira, S.R., & Brandão, S. (Orgs.), *Morfossintaxe e ensino de português: reflexões e propostas* (pp. 255-272). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras. Acedido de: <http://www.lettras.ufrj.br/posverna/docentes/61836-1.pdf>, acedido em 24/04/2017.
- Pérez, M. L. C. (2002). La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje. En Monereo, C. F. (Coord.) *Estrategias de aprendizaje* (pp.63-114). Madrid: A. Machado Libros, S.A.
- Pessoa, F. (1982). *Livro do Desassossego por Bernardo Soares*. Lisboa: Ática.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. (Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho).

- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Janssen, T., Groenendijk, T., Toorenaar, A. (2010). Learning to write and Writing to learn en *Better: Evidence-based Education*. Reino Unido: Institute for Effective Education. Acedido de: <http://www.rtle.nl/Publications/Better%206,%20Rijlaarsdam.pdf>, acedido em 10/01/2017.
- Rodas, B. C. (2010). *Las destrezas de la comunicación escrita* (Capítulo 10) en Bernaus, M., & Nussbaum, L. (2010). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. España: Síntesis.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sevilla, M. (2013). *Writing to learn – Strategies For Improving Writing Across The Curriculum*. Estados Unidos da América: First Edition.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido de: http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf, acedido em 28/02/2017.
- Solé, I.(1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Sousa, M. L. D. (1993). *A Interpretação de Textos na Aula de Português*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ventura Salazar, G. (2009). Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno. In *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Expolingua, 1994, 8, (pp. 165-203). Acedido de: http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_salazar.pdf, acedido em 3/07/2017.

Wallace, R., Pearman, C., Hail, C., Hurst, B. (2007). Writing for comprehension. In *Reading Horizons* (vol. 48). Michigan: College of Education & Human Development. Acedido de: http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=reading_horizons, acedido em 17/01/2017.

Zinsser, W. (1988). *Writing to learn*. Estados Unidos da América: HARPER.

Anexos

Anexo 1

Tabela de observação direta.

Tabela para observação e reflexão

Turma: | .º período | ...

Questão-problema: Em que medida pequenas e informais atividades de escrita melhoram a compreensão de textos?

De acordo com os objetivos a alcançar, elaboro esta tabela que me ajudará na observação e reflexão sobre a eficácia das atividades de escrita como estratégia para melhorar a compreensão textual dos alunos.

Como reagiram os alunos às atividades de escrita propostas?	
Mostraram-se motivados para escrever?	
Todos realizaram as atividades de escrita pedidas?	
Os momentos de escrita aumentaram no decorrer das aulas?	
Os alunos – no momento da interação oral em grande grupo - partilharam, de forma voluntária, as suas reflexões?	
A interação oral propiciou o aumento de conhecimentos/ compreensão do texto?	
Os alunos conseguiram estabelecer uma relação entre o conteúdo das suas reflexões escritas e o conteúdo do texto?	
Essa relação permitiu-lhes compreender o texto?	
Observações adicionais:	

Anexo 2

Inquérito por questionário (exemplar entregue à turma do 7.º ano).

Inquérito

O presente questionário insere-se num projeto de investigação-ação que resultará na elaboração de um relatório de estágio a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O seu objetivo é averiguar **a eficácia de pequenas e informais atividades de escrita como estratégia para melhorar a compreensão textual**.

Neste sentido, solicito a tua colaboração no preenchimento do questionário que se segue, assegurando o seu total anonimato. Por esta razão, peço-te que respondas a todas as questões de forma verdadeira e honesta. Em caso de dúvidas, sente-te à vontade para esclarecê-las.

Agradeço, desde já, o tempo e atenção disponibilizados.

Idade: _____

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

Turma: 7.º C

1. A disciplina de Português deve ser um espaço onde se proponham atividades de escrita.

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> |
| Discordo | <input type="checkbox"/> |
| Não discordo nem concordo | <input type="checkbox"/> |
| Concordo | <input type="checkbox"/> |
| Concordo totalmente | <input type="checkbox"/> |

2. Agrada-me dedicar tempo à escrita durante as aulas de Português.

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> |
| Discordo | <input type="checkbox"/> |
| Não discordo nem concordo | <input type="checkbox"/> |
| Concordo | <input type="checkbox"/> |
| Concordo totalmente | <input type="checkbox"/> |

3. Sinto que houve um aumento dos momentos de escrita nas últimas aulas de Português (dias 10 e 17 de fevereiro).

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> |
| Discordo | <input type="checkbox"/> |
| Não discordo nem concordo | <input type="checkbox"/> |
| Concordo | <input type="checkbox"/> |
| Concordo totalmente | <input type="checkbox"/> |

4. Realizei as atividades de escrita propostas (nas aulas dos dias 10 e 17 de fevereiro) com satisfação.

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> |
| Discordo | <input type="checkbox"/> |
| Não discordo nem concordo | <input type="checkbox"/> |
| Concordo | <input type="checkbox"/> |
| Concordo totalmente | <input type="checkbox"/> |

5. A escrita pode ser usada como estratégia para melhorar a compreensão de textos.

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> |
| Discordo | <input type="checkbox"/> |
| Não discordo nem concordo | <input type="checkbox"/> |
| Concordo | <input type="checkbox"/> |
| Concordo totalmente | <input type="checkbox"/> |

6. Nas aulas dos dias 10 e 17 de fevereiro, várias atividades de escrita foram propostas pela professora. Quais te permitiram melhorar a compreensão dos textos em estudo? (Assinala com um X. Podes eleger mais do que uma opção.)

- Reflexão sobre o conceito de notícia ☐
- Eleição de um novo título para a notícia “Cavalo comove multidão no funeral do dono” ☐
- Reflexão sobre os conhecimentos a reter (realizada no final das aulas sobre a notícia) ☐
- Reflexão sobre o título da crónica «Campeão de corridas», de José Eduardo Agualusa e antecipação do conteúdo da mesma. ☐
- Eleição de um novo título para a crónica «Campeão de corridas», de José Eduardo Agualusa. ☐

6.1. Justifica a(s) tua(s) resposta(s).

Obrigada pela tua colaboração!

Sara Pinto

Anexo 3

Notícia lida em sala de aula.

CAVALO COMOVE MULTIDÃO NO FUNERAL DO DONO

O animal foi levado até à cerimónia fúnebre do dono, que tinha falecido num acidente de mota, em homenagem à amizade que os unia.

2017-01-04 | 19h39

Adaptado de: TVI24 (<http://www.tvi24.iol.pt/acredite-se-quiser/brasil/cavalo-comove-familiares-em-funeral-ao-despedir-se-do-dono>)



Um cavalo foi levado ao funeral do dono para se poder despedir. Wagner Figueiredo de Lima morreu, aos 34 anos, vítima de um acidente de mota, no Sertão da Paraíba, no Brasil, no dia de ano novo.

Não foi tanto a presença do animal na cerimónia que emocionou os presentes, mas sim a sua atitude.

Quando se aproximou do automóvel que transportava o corpo do dono, o cavalo inclinou a cabeça e pousou-a em cima do caixão. Durante o percurso fúnebre, o animal relinchou e bateu com as patas no chão, como se compreendesse o que se estava a passar. De acordo com a família,

Wagner Lima tinha uma relação de forte amizade com o cavalo.



O homem viajava sozinho, na mota, quando teve o acidente. Ainda foi levado para um hospital na cidade de Mossoró, onde chegou a ser operado, mas não resistiu aos ferimentos. Acabou por morrer no dia 2 de janeiro.

Além de tratador de animais, Wagner Lima era funcionário na Câmara de Cajazeiras, no Sertão da Paraíba, onde residia.

O cavalo já estava há oito anos com a família. O irmão, Wando, vai ficar responsável pelo animal, uma vez que a família pretende ficar com ele até ao fim da vida.

Anexo 4

Atividade de “escrever para aprender” – Ficha entregue aos alunos.

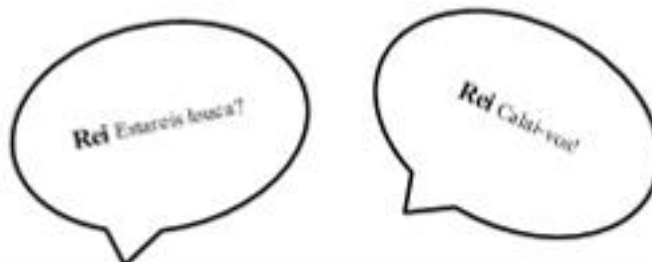
	<p>Ano Letivo: 2016/2017</p> <p><i>Leandro, Rei da Helvira</i> (excerto da cena X)</p> <p>5 de maio de 2017</p>	 <p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CLARA DE RESENDE</p>
Nome: _____ N.º _____ Ano/T.º: _____		

Ficha de trabalho n.º 1



O que significa?

Apoplético - _____



Anexo 5

Power Point utilizado após a redação da atividade de “escrever para aprender”.

a·po·plé·ti·co
(do latim apoplecticus, -a, -um | do grego apoplektikós, -ê, -ón)



Adjetivo

3. Irritado, acalorado.



Anexo 6


Questionário de compreensão textual.

 REPÚBLICA PORTUGUESA <small>associação</small>	Ano Letivo: 2016/2017 <i>Leandro, Rei da Helíria (excerto da cena X)</i> 5 de maio de 2017	 <small>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CLARA DE RESENDE</small>
---	--	---

Ficha de trabalho n.º 2

Atenta nas afirmações:

O rei Leandro exige uma prova de amor às suas três filhas. Elas – Hortênsia, Amarilis e Violeta – argumentam sobre o amor que sentem pelo pai. No entanto, para o rei as palavras proferidas por uma das filhas não são válidas para obter a posse do reino.




 **Agora, responde às perguntas:**

1. Qual das três filhas não consegue convencer o pai? Porquê?

1.1. Como reage o rei?

Anexo 7

Atividade de “escrever para aprender” – Ficha entregue aos alunos.

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"><div style="text-align: left;"><p>REPÚBLICA PORTUGUESA</p></div><div style="text-align: center;"><p>2016/2017</p><p><i>As pessoas sensíveis, de Sophia de Mello Breyner</i></p><p>19 de maio de 2017</p></div><div style="text-align: right;"><p>INSTITUTO DA LÍNGUA PORTUGUESA</p></div></div>
<p>Nome: _____ N.º _____ Ano/ T.º: _____</p>
<p>Ficha de trabalho n.º 1</p> <p>O que significará a palavra «vendilhão»?</p> <p><u>Com que verbo a relacionas?</u></p> <p style="text-align: center;">Vendar <input type="checkbox"/> Vender <input type="checkbox"/></p> <p><u>Com que outras palavras a relacionas?</u></p> <p style="text-align: center;">Dinheiro <input type="checkbox"/> Matar <input type="checkbox"/> Suor <input type="checkbox"/> Roupa <input type="checkbox"/> Pobre <input type="checkbox"/></p> <p><u>Será que «vendilhão» possui exatamente o mesmo significado que «vendedor»?</u></p> <p style="text-align: center;">Vendedor – «Que ou aquele que vende.» (Dicionário Priberam da língua portuguesa)</p> <p><u>A partir da imagem que se apresenta abaixo e das atividades anteriores, redige uma definição para a palavra «vendilhão»:</u></p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-top: 20px;"><div style="margin-left: 20px; border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center; width: 150px;"><p>VENDILHAO</p><hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/></div></div>

Anexo 8

Power Point utilizado após a redação da atividade de “escrever para aprender”.

Vendilhão – *masc.* Vendedor ambulante

↙
«Ó vendilhões do templo»

«Ganharás o pão com o suor do teu rosto»

versus

«Com o suor dos outros ganharás o pão»

«Perdoai-lhes senhor, porque eles não sabem o que fazem»

versus

«Perdoai-lhes senhor, porque eles sabem o que fazem»



Anexo 9

Texto de prensa – entrevista.

SEMANA | 2013/09/14 01:00

¡Popeye sale de la cárcel!

El único sobreviviente de los grandes sicarios de Escobar queda en libertad esta semana.



SEMANA: ¿Cuántos años pasó en la cárcel?

Popeye: Veintitrés.

SEMANA: ¿Y qué siente de salir libre?

P.: Mire. Yo soy creyente. Yo siempre he creído que el destino de uno está en las manos de Dios. Así que entiendo los problemas que me esperan en la libertad, pero sé que nada depende de mí, sino de él.

SEMANA: Ya que habla de los peligros que le esperan en la libertad, ¿cuántas personas ha matado usted?

P.: Yo personalmente creo que alrededor de 300. Pero he participado y coordinado alrededor de 3.000 muertes.

SEMANA: ¿Y eso le parece normal?

P.: En este momento no. Pero cuando lo hacía sí. Yo sentía que estaba en una guerra justa contra la extradición y que en esa guerra todo se justificaba. Ahora veo las cosas dentro de otra perspectiva y me parece increíble lo que hice y lo que ha sido mi vida.

SEMANA: Hablemos de los protagonistas de la violencia que usted conoció. Comencemos por Pablo Escobar.

P.: Pablo Escobar era un genio, tal vez un genio del mal, pero en todo caso un genio. Tenía una mente privilegiada y un detector de mentiras en el cerebro. Si usted decía algo que no era verdad, inmediatamente lo captaba. Y eso podía costarle a uno la vida. Inspiraba una lealtad infinita en todos los que creíamos en él. Yo llegué a creer

que era inmortal. El día más triste de mi vida fue el día que lo mataron.

SEMANA: ¿Escobar era un asesino?

P.: No, él no era un asesino. Yo creo que él no mató a más de 20 personas en toda su vida. Él ante todo era un líder, un organizador de bandidos y un gran secuestrador.

SEMANA: Pero usted sí mató a muchas personas por órdenes de él. Hablemos de algunas. ¿Cómo fue cuando él dio la orden de asesinar policías en Medellín a 2 millones por cabeza?

P.: Eso fue una reacción cuando la Policía le mató a su cuñado, Mario Henao. Él y Gustavo Gaviria habían sido los verdaderos fundadores del cartel de Medellín. Fueron los primeros en importar la pasta y en organizar la exportación. Era muy cercano a él y era el hermano de su esposa María Victoria.

SEMANA: ¿Y usted a cuántos mató?

P.: Yo directamente a unos 25. Pero yo dirigía casi todos los operativos y yo creo que en total matamos unos 540.

SEMANA: En la serie de Pablo Escobar hay un capítulo en que él le ordena matar a su novia. ¿Eso fue verdad?

P.: Es uno de los episodios más dolorosos de mi vida. Ella se llamaba Wendy Chavarriaga. Era una mujer muy hermosa, podía ser una reina de belleza. Ella había sido novia del patrón, pero

quedó embarazada y para él la familia era sagrada. Un hijo fuera del matrimonio era impensable. Entonces la hizo abortar a la fuerza y a partir de ese momento ella decidió vengarse. Como yo la había conocido, nos encontramos una vez en una discoteca, comenzamos a salir y nos enamoramos. Como al patrón había que informarlo de todo, le pedí permiso para ennoviarme con ella, me lo dio, pero me dijo que tuviera cuidado.

SEMANA: Entonces, ¿por qué la mató?

P.: Resulta que ella en su obsesión de vengarse del patrón por haberle hecho perder el niño se volvió informante del bloque de búsqueda. Y el patrón, que tenía su servicio de inteligencia por todas partes, llegó a grabarle una conversación en la cual ella estaba hablando con un tipo que tenía contactos con la DEA. El patrón me llamó, me puso el casete y me dio la orden. “Popeye, vaya y mátela”. Como las órdenes no se discutían, me tocó. Usted no sabe lo que es matar a una persona a la cual uno adora.

SEMANA: Cuéntenos cómo fue lo de La Catedral. ¿Cómo se construyó esa cárcel?

P.: Cuando negociábamos con el gobierno los decretos para nuestra entrega, en un momento dado nos dijeron que teníamos que ser recluidos en la cárcel de Itagüí como los Ochoa. El patrón dijo que él tenía demasiados enemigos y problemas de seguridad diferentes a los de todo el mundo. Inicialmente no le aceptaron ese argumento, pero después se volvieron más flexibles y, como a él lo quería todo el mundo en Envigado y los políticos de allá eran nuestros, compró los terrenos donde se construyó la cárcel y la mandó diseñar él mismo. Nos reuníamos con los ingenieros y los arquitectos y sobre los planos les decíamos cómo tenía que ser la distribución, dónde tenían que estar cada una de nuestras celdas, etcétera.

SEMANA: ¿Y ustedes enterraron armas ahí cuando estaban construyendo la cárcel?

P.: No era necesario. Pues como todos los guardias eran nuestros, porque tenían que ser de Envigado, las armas de ellos eran las nuestras. Era una situación ideal para reconstruir el cartel de Medellín. Un anillo del Ejército nos protegía y los guardias dentro de la cárcel eran nuestros.

SEMANA: ¿Y cómo se escaparon de La Catedral?

P.: Cuando mandamos a hacer la cárcel habíamos dejado en un muro unos ladrillos con yeso, pero sin cemento. De manera que, si algún día teníamos que irnos, esos ladrillos los quitaba uno con la mano sin mayor problema y quedaba un hueco. Cuando llegó el Ejército a cambiarnos de cárcel con el viceministro Mendoza y con el director del Inpec, el patrón ordenó retenerlos y engañó a todo el país mientras sacábamos los ladrillos del muro y nos íbamos.

SEMANA: Cada respuesta suya es más macabra que la anterior. Sorprende la tranquilidad con la que usted enfrenta su nueva vida al salir de la cárcel. ¿Qué le gustaría hacer en el futuro?

P.: Me gustaría usar mi experiencia para contribuir en el posconflicto. Lo que yo he vivido no lo ha vivido nadie. Fui sicario de Pablo Escobar. Fui compañero de celda de los peores enemigos de Pablo Escobar. He sido amigo o enemigo de todos los muertos de las guerras recientes de Colombia. Todo eso me da un conocimiento y unas experiencias que creo se pueden canalizar hacia algo constructivo. Quiero enseñarles a los jóvenes de Colombia que no tienen por qué vender sus vidas por un Mercedes-Benz o por los cucos de una reina de belleza, como hice yo. Ojalá que me den esa oportunidad.

Lee la entrevista completa: <http://www.semana.com/nacion/articulo/popeye-sale-de-la-carcel/357585-3>

Anexo 10

Power Point: Lista de palavras extraída da entrevista + definição das palavras.

¿Qué significan las siguientes palabras?

Sicario
Creyente
Extradición
Ennoviarse
Decreto
Recluido
Celda
Anillo del Ejército

¿De qué creéis que va a tratar el texto que vais a leer?
¿Por qué?

Sicario – m. y f. Asesino asalariado.

Creyente – adj. Que cree. Aplicado especialmente a quien profesa determinada fe religiosa. U. t. c. s.

Extradición – f. Procedimiento por el que las autoridades de un Estado hacen entrega de una persona a las de otro que la reclaman para que pueda ser enjuiciada penalmente en este segundo o cumpla en él una pena ya impuesta.

Ennoviarse – prnl. coloq. Echarse novio.

Decreto – m. Decisión de un gobernante o de una autoridad, o de un tribunal o juez, sobre la materia o negocio en que tengan competencia.

Recluido – del verbo **recluir**: trans. encerrar o poner en reclusión.

Celda – f. Cada uno de los aposentos donde se encierra a los presos en las cárceles.

Anillo del Ejército – (o anillo de seguridad) m. Col. Cordón circular de policías o de guardaespaldas para proteger a un personaje.

Fuente: Real Academia Española - Diccionario de la lengua española

Anexo 11

Atividade de “escrever para aprender” – exercício indutivo presente numa ficha entregue aos alunos.



Curso: 2016/2017
Espanhol
22 de mayo de 2017



Nombre: _____ 10.º G

PREPARANDO TU PASEO POR SALAMANCA CON RUBEN...



Vincula los vocablos «claustro» y «gárgola» a las imágenes y a las palabras que se presentan a continuación.

A



B



C



Imagen: _____

Claustro

Imagen: _____

Gárgola

1 – Calle

2 – Puente

3 - Edificio

Elige 1 sinónimo para las palabras «claustro» y «gárgola».

Claustro – balcón | patio | plaza

Gárgola – adornos | cúpula | atrio

Escribe una definición para las palabras «claustro» y «gárgola».

Claustro –

Gárgola -

Anexo 12

Atividade de “escrever para aprender” – exercício indutivo presente numa ficha entregue aos alunos – Solução.

Claustro

1. m. En un edificio, galería que rodea el patio principal.

Gárgola

1. f. En un tejado o en una fuente, parte final del canal de desagüe o del caño, esp. la que está esculpida en forma de figura humana o animal.

Fuente: Dicionario Clave - <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>

Anexo 13

Exemplos de respostas à atividade de “escrever para aprender”: redação dos conhecimentos a reter.

Notícia é um breve texto sobre uma informação importante para a sociedade.

Aprendi o que é um lead e o que é um subtítulo.

Que a notícia deve ser breve, e direta
objetiva e ter uma linguagem simples.

Notícia

Elemento mais importante: título

Anexo 14

Exemplos de respostas à atividade de “escrever para aprender”: redação do conceito de notícia.

Notícia, para mim significa algo que nos dá certas informações necessárias para o nosso dia a dia em termos de política sociedade (etc), apenas por um resumo.

Para mim fala sobre coisas que se estão a passar no momento
meitas, ajudam a pessoa pois, explicam algumas coisas importantes.

Para mim uma notícia é uma informação sobre a atualidade,
boa ou má, que serve para informar os cidadãos sobre o que
está a acontecer no seu próprio país ou até no mundo.
É um texto breve resumindo um acontecimento importante
de nível político e/ou social.

É um relato de um acontecimento importante.

Uma notícia é o relato a descrição de um acontecimento
geralmente importante, que é destinado a informar o leitor.

Para mim uma notícia é um texto que informa brevemente um acontecimento importante que ocorreu
em qualquer parte do mundo com data próxima à de publicação da notícia.

Anexo 15

Exemplos de respostas à atividade de “escrever para aprender”: redação de um novo título para a notícia.

Funeral é comovido por Cavalo

Cavalo demonstra a amizade forte que tinha com o dono falecido.

Cavalo impressiona a multidão ao homenagear o dono

Anexo 16

Exemplos de respostas à atividade de “escrever para aprender”: antecipação do conteúdo da crónica a partir do seu título.

Esta crónica trata-se de uma pessoa que ganha corridas.

Penso que esta crónica se refere a um homem que era campeão de várias corridas.

«Compoção do corridas»

Uma pessoa que ganha corridas

Um homem que ganhou inúmeras corridas provavelmente de F1.

Pode falar sobre alguém que foi campeão de corrida de carros

É um homem que fez uma corrida e foi campeão ou seja o melhor e mais rápido.

Anexo 17

Exemplos de respostas à atividade de “escrever para aprender”: redação de um novo título para a crónica.

Título novo para a crónica: Fangio, um grande campeão
O homem raríssimo.
Um homem diferente dos outros...

Título novo para a Crónica:
«Fangio! Seu Fangio ordinário!»

Um verdadeiro vencedor

O homem diferente dos outros
O homem raríssimo
O pior condutor

título novo para a ~~crónica~~ crónica: O pior condutor ^{com tanta} ~~de~~ ^{de} ~~mund~~

Anexo 18

Exemplos de respostas à atividade de “escrever para aprender”: antecipação dos sentimentos dominantes nos marinheiros portugueses antes da partida para a Índia.

medo
receio
ansiedade

- medo
- ansiedade
- alegria

Tristes	Alegres
Amealhados	Exaltados
Receosos	Ansiosos
	Confiantes

(lista de sentimentos) ~~Despedidos~~ Despedidos em Belém

- ansiosos	} medo
- receiosos	
- alegria	
- curiosidade	

Sentimentos: tristeza, ansiedade, alegria, timidez, medo, receio

Anexo 19

Tabela de observação direta: excerto.

<p>A interação oral propiciou o aumento de conhecimentos/ compreensão do texto?</p>	<p>Sim. Os alunos escreveram sentimentos diferentes, todos eles negativos (medo, ansiedade, etc) menos um (alegria). O aluno que escreveu "alegria" justificou a sua resposta e gerou um momento de interação oral que permitiu antecipar o conteúdo do texto e perceber a dificuldade de sentimentos que dominavam os marinheiros portugueses.</p>	
<p>Os alunos conseguiram estabelecer uma relação entre o conteúdo das suas reflexões escritas e o conteúdo do texto?</p>	<p>Não, os alunos não conseguiram estabelecer uma relação entre o conteúdo da escrita, interação oral e o conteúdo do texto. Esta aula foi a quarta que se debateria sobre o estudo de "Os Lusitânicos", ou seja, os alunos ainda não tiveram tempo para se familiarizarem com este texto, por isso penso que essa foi a causa de não terem conseguido estabelecer uma relação.</p>	<p>perceber a dificuldade de sentimentos que dominavam os marinheiros portugueses.</p>
<p>Essa relação permitiu-lhes compreender o texto?</p> <p>↓</p> <p>Apenas conseguiram compreender que o que tinham antecipado estava correto (depois de uma explicação da minha parte).</p>	<p>Eu, no momento de interpretação das estâncias, expliquei-lhes, recorrendo a versos do poema, os sentimentos e, depois dessa explicação, conseguiram estabelecer uma relação com o que tinham escrito no início da aula, percebendo que o que tinham antecipado estava correto.</p>	
<p>Observações adicionais:</p>		<p>que tinham antecipado estava correto.</p>

Anexo 20

Exemplos de respostas à atividade de “escrever para aprender”: paráfrase.

→ Navegadores portugueses comandados por Vasco da Gama partiram de Porto de Lisboa para buscar do mundo novas terras. Para se prepararem dirigiram-se à Igreja para receberem sacramentos. Partiram assim ainda com dúvida e receio, não contendo as lágrimas nos olhos. Os portugueses passaram de apenas conhecer o que os rodeava passaram a conhecer outras partes do mundo.

Nestas quatro estâncias, o assunto repetido é a partida dos soldados para a Índia, a procura de novas terras. Nestas estâncias percebe-se que os soldados estavam receosos e duvidosos. Na imagem o peixe ilustra os soldados que vão em busca de novas terras, por novas mares mais extensas (aquário grande).

O peixe salta de um aquário para o outro para o outro em busca de um novo espaço, tal como os portugueses.

Isto subta a saída dos marinheiros de Lisboa e a busca à Índia e a busca das mesmas estâncias receosos estavam também excitados por fazerem história. O peixe ilustra a audácia dos portugueses a tentar descobrir um novo mundo.

Anexo 21

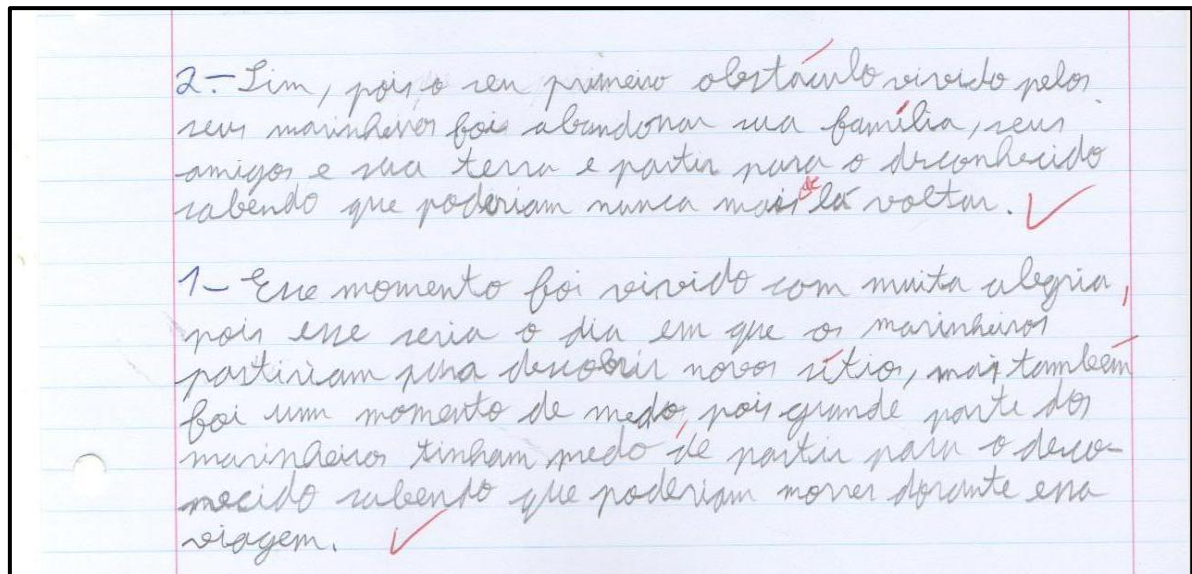
Questionário de compreensão textual.

Responde às seguintes questões sobre o episódio «Despedidas em Belém»:

1. As «Despedidas em Belém» antecederam a partida dos marinheiros portugueses para a Índia. Como se viveu esse momento?
2. Na tua opinião, o episódio «Despedidas em Belém» corresponde a um primeiro obstáculo da viagem dos marinheiros? Justifica a tua resposta.

Anexo 22

Questionário de compreensão textual: exemplo de resposta dada por um dos estudantes.



Anexo 23

Exemplos de respostas à atividade de “escrever para aprender”: definição de palavras extraídas da entrevista.

Sicario
Creyente - persona que cree en algo.
Extradición
Enmoviarse
Decreto
Recluido
Celda - uno de los sitios de la cárcel
Anillo del Ejército

Sicario -
Creyente - persona que cree
Extradición -
Enmoviarse -
Decreto -
Recluido -
Celda - Se queda en la cárcel y sirve para guardar los presos
Anillo del ejército -

Sicario -
Creyente -
Extradición -
Enmoviarse -
Decreto -
Recluido -
Celda -
Anillo del Ejército -

SILARIO -
CREYENTE -
EXTRADICIÓN -
ENNOVIARSE -
SECRETO -
RECLUIDO -
CELDA -
ANILLO -

Anexo 24

Exemplos de respostas à atividade de “escrever para aprender”: antecipação do conteúdo da entrevista.

Creo que el empleado de Pablo Escobar va explicar como mató las personas y cuantas. También va a explicar la relación que ~~te~~ tenía con su patrón.

Pienso que en la entrevista voy ver sobre las personas que Pablo mató. Su zicario va contar como fue la vida en la prisión. E de los problemas que tuvieron por causa de la droga. También puede hablar de ~~alguna~~ algún amor de Pablo Escobar.

Anexo 25

Exemplos de respostas à atividade de “escrever para aprender”: pergunta – “Qué creo que es lo más importante para decir a mis compañeros sobre el texto?”

+ importante :

→ n: personas que Papeye mató.

→ PE = GENIO

Mató una de sus novias
CATEDRAL


¿Qué creo que es lo más importante para decir a mis compañeros sobre el texto? Pablo escribe contando todo a su redor la policía y la cárcel en que se quedaban él y sus sicarios, teniendo estrategias de fuga si necesario.

1. Más importante :

- como describe Pablo Escobar
- ↓
- no mató ⊕ 20 p.
- tranquilidad del sicario


Anexo 26

Exemplos de respostas à atividade de “escrever para aprender”: definição da palavra “apoplético”.




O que significa?

Apoplético - Zangado




O que significa?

Apoplético - Excessivamente irritado




O que significa?

Apoplético - Irrado, chateado, enervado, irritado



O que significa?

Apoplético - uma pessoa raivosa / com raiva



O que significa?

Apoplético - revoltado, surpreendido, indignado, ~~com raiva~~

Anexo 27

Exemplos de respostas à questão 2 do questionário de compreensão textual.

1.1. Como reage o rei?

Mal, ele fica apoplético pois ele não entende o que a filha quis dizer.

1.1. Como reage o rei?

O rei reage mal ficando apoplético e não querendo mais ver a filha.

1.1. Como reage o rei?

O rei fica apoplético e expulsa a filha do castelo dizendo que nunca mais a quer ver.

1.1. Como reage o rei?

O rei fica irado, por pensa que esta não a ama tanto como as outras suas filhas.

1.1. Como reage o rei?

Fica apoplético e expulsa a filha do seu palácio.

Anexo 28

Exemplos de respostas à atividade de “escrever para aprender”: definição da palavra “vendilhão”.

Ficha de trabalho n.º 1

O que significará a palavra «vendilhão»?

Com que verbo a relacionas?

Vendar ☐ Vender ☒


Com que outras palavras a relacionas?

Dinheiro ☒
Matar ☐
Suor ☐
Roupa ☒
Pobre ☒

Será que «vendilhão» possui **exatamente** o mesmo significado que «vendedor»?

Vendedor – «Que ou aquele que vende.» (Dicionário Priberam da língua portuguesa)

A partir da imagem que se apresenta abaixo e das atividades anteriores, redige uma definição para a palavra «vendilhão»:



VENDILHÃO

vende das coisas lante

Ficha de trabalho n.º 1

O que significará a palavra «vendilhão»?

Com que verbo a relacionas?

Vendar ☐

Vender ☒

Com que outras palavras a relacionas?

Dinheiro ☒

Matar ☐

Suor ☒

Roupa ☒

Pobre ☐

Será que «vendilhão» possui **exatamente** o mesmo significado que «vendedor»?

Vendedor – «Que ou aquele que vende.»

(Dicionário Priberam da língua portuguesa)

A partir da imagem que se apresenta abaixo e das atividades anteriores, redige uma definição para a palavra «vendilhão»:



VENDILHÃO

Ficha de trabalho n.º 1

O que significará a palavra «vendilhão»?

Com que verbo a relacionas?

Vendar ☐

Vender ☒

Com que outras palavras a relacionas?

Dinheiro ☒

Matar ☐

Suor ☒

Roupa ☐

Pobre ☒

Será que «vendilhão» possui **exatamente** o mesmo significado que «vendedor»?

Vendedor – «Que ou aquele que vende.»

(Dicionário Priberam da língua portuguesa)

A partir da imagem que se apresenta abaixo e das atividades anteriores, redige uma definição para a palavra «vendilhão»:



VENDILHÃO

Vendedor Ambulante

Ficha de trabalho n.º 1

O que significará a palavra «vendilhão»?

Com que verbo a relacionas?

Vendar ☐

Vender ☒

Com que outras palavras a relacionas?

Dinheiro ☒

Matar ☐

Suor ☐

Roupa ☒

Pobre ☒

Será que «vendilhão» possui **exatamente** o mesmo significado que «vendedor»? Não

Vendedor – «Que ou aquele que vende.»

(Dicionário Priberam da língua portuguesa)

A partir da imagem que se apresenta abaixo e das atividades anteriores, redige uma definição para a palavra «vendilhão»:



VENDILHÃO

Aquele que vende objetos falsos

Ficha de trabalho n.º 1

O que significará a palavra «vendilhão»?

Com que verbo a relacionas?

Vendar ☐

Vender ☒

Com que outras palavras a relacionas?

Dinheiro ☒

Matar ☐

Suor ☐

Roupa ☐

Pobre ☐

Será que «vendilhão» possui **exatamente** o mesmo significado que «vendedor»?

☒ Sim

Vendedor – «Que ou aquele que vende.»

(Dicionário Priberam da língua portuguesa)

A partir da imagem que se apresenta abaixo e das atividades anteriores, redige uma definição para a palavra «vendilhão»:



VENDILHÃO

so os vendedores de rua

Ficha de trabalho n.º 1

O que significará a palavra «vendilhão»?

que verbo a relacionas?

Vendar ☐

Vender ☒

que outras palavras a relacionas?

Dinheiro ☒

Matar ☐

Suor ☐

Roupa ☒

Pobre ☒

que «vendilhão» possui **exatamente** o mesmo significado que «vendedor»?

Vendedor – «Que ou aquele que vende.»

(Dicionário Priberam da língua portuguesa)

ir da imagem que se apresenta abaixo e das atividades anteriores, redige uma definição para «vendilhão»:





VENDILHÃO

Aquele que vende ilegalmente

Anexo 29

Questionário de compreensão textual

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	2016/2017 <i>As pessoas sensíveis</i> , de Sophia de Mello Breyner 19 de maio de 2017	 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CLARA DE RESSENCE
--	---	---

Ficha de trabalho n.º 2

Redige respostas para as seguintes questões sobre o poema *As pessoas sensíveis*, de Sophia de Mello Breyner:

- De acordo com a mensagem presente no poema, consideras o seu título irónico ou sincero? Porquê?

- Explica o sentido do verso «Ó vendilhões do templo» (v.18) e convoca, pelo menos, mais uma expressão bíblica presente no poema que te permita resumí-lo.

Anexo 30

Questionário de compreensão textual: exemplo de resposta incompleta à segunda questão.

- Explica o sentido do verso «Ó vendilhões do templo» (v.18) e convoca, pelo menos, mais uma expressão bíblica presente no poema que te permita resumilo.

O sentido do verso ~~se~~ refere-se às pessoas que não esperam o sagrado e tendem para o profano.

Anexo 31

Questionário de compreensão textual: exemplos de respostas completas à segunda questão.

- Explica o sentido do verso «Ó vendilhões do templo» (v.18) e convoca, pelo menos, mais uma expressão bíblica presente no poema que te permita resumilo.


Estes "vendilhões do templo" são as pessoas que optam por ganhar dinheiro ignorando o respeito devido ao templo e às outras pessoas. Também existe o verso "com o suor das outras ganharás o pão", que é o contrário da expressão bíblica original e denuncia a escravidão.

- Explica o sentido do verso «Ó vendilhões do templo» (v.18) e convoca, pelo menos, mais uma expressão bíblica presente no poema que te permita resumilo.

Logo o verso "Ó vendilhões do templo", a autora ~~se refere~~ refere-se àqueles cujo objetivo maior é o de fazer dinheiro mesmo que para isso tenham de ultrapassar os limites da moralidade. A outra expressão bíblica é "ganharás o pão com o suor do teu rosto". A autora pretende instigar aqueles que vivem bem à custa da miséria dos outros.


Anexo 32

Exemplos de respostas à atividade de “escrever para aprender”: definição das palavras “claustro” e “gárgola”.



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO


Curso: 2016/2017
Espanhol
22 de mayo de 2017




AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
CLARA DE RESENDE

Nombre: _____ **10.º G**


PREPARANDO TU PASEO POR SALAMANCA CON RUBEN...

 **Vincula los vocablos «claustro» y «gárgola» a las imágenes y a las palabras que se presentan a continuación.**

A



B



C




Imagen: C

Imagen: A

Claustro

Gárgola

1 - Calle

2 - Puente

3 - Edificio

✓

Elige 1 sinónimo para las palabras «claustro» y «gárgola».

Claustro –

Gárgola –

balcón | patio | plaza

adornos | cúpula | atrio

✓

Escribe una definición para las palabras «claustro» y «gárgola».

Claustro – una area abierta y cerrada en el centro de una monasterio

Gárgola – Adorno decorativo que se encuentra en monasterios o catedrales.

✓

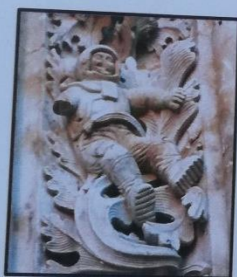
Nombre: _____ 10.º G

PREPARANDO TU PASEO POR SALAMANCA CON RUBEN...



Vincula los vocablos «claustro» y «gárgola» a las imágenes y a las palabras que se presentan a continuación.

A



B



C



Imagen: E

Claustro

Imagen: A

Gárgola

1 - Calle

2 - Puente X

3 - Edificio C

3 - Edificio ✓

Elige 1 sinónimo para las palabras «claustro» y «gárgola».

Claustro - balcón / patio / plaza

Gárgola - adornos / cúpula / atrio

Escribe una definición para las palabras «claustro» y «gárgola».

Claustro - _____

Gárgola - _____

Nombre: [redacted] 10.º G

PREPARANDO TU PASEO POR SALAMANCA CON RUBEN...



Vincula los vocablos «claustro» y «gárgola» a las imágenes y a las palabras que se presentan a continuación.

A



B



C



Imagen: C

Claustro

Imagen: A

Gárgola

- 1 - Calle
- 2 - Puente
- 3 - Edificio

Elige 1 sinónimo para las palabras «claustro» y «gárgola».

Claustro - balcón | patio | plaza

Gárgola - adornos | cúpula | atrio

Escribe una definición para las palabras «claustro» y «gárgola».

Claustro - Espacio exterior rodeado de paredes con arcos y columnas

Gárgola - Adorno de piedra con cuevas y alas

Nombre: [redacted] 10.º G

PREPARANDO TU PASEO POR SALAMANCA CON RUBEN...



Vincula los vocablos «claustro» y «gárgola» a las imágenes y a las palabras que se presentan a continuación.

A



B



C

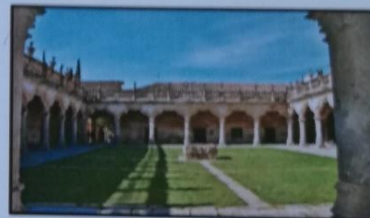


Imagen: C

Claustro

Imagen: A

Gárgola

- 1 - Calle
- 2 - Puente
- ③ - Edificio

Elige 1 sinónimo para las palabras «claustro» y «gárgola».

Claustro - balcón | patio | plaza

Gárgola - adornos | cúpula | atrio

Escribe una definición para las palabras «claustro» y «gárgola».

Claustro - es una area abierta y cercada de um monasterio.

Gárgola - Decoración exterior de un edificio

Nombre: [redacted] 10.º G

PREPARANDO TU PASEO POR SALAMANCA CON RUBEN...



Vincula los vocablos «claustro» y «gárgola» a las imágenes y a las palabras que se presentan a continuación.

A



B



cúpula

C



Imagen: C

Claustro ³

Imagen: A

Gárgola ¹

- 1 - Calle
- 2 - Puente
- 3 - Edificio

Elige 1 sinónimo para las palabras «claustro» y «gárgola».

Claustro - Patio balcón | patio | plaza

Gárgola - Adornos adornos | cúpula | atrio

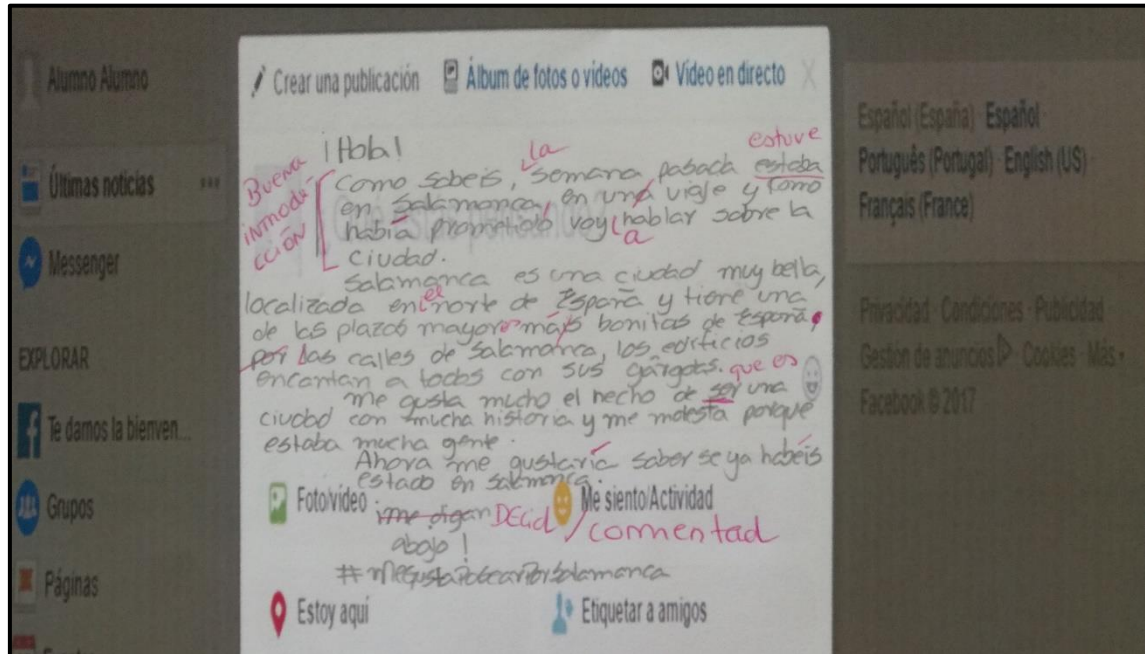
Escribe una definición para las palabras «claustro» y «gárgola».

Claustro - Es un local abierto, de un monasterio

Gárgola - [redacted]

Anexo 33

Tarefa final: exemplo de texto redigido.



Anexo 34

Ficha de autoavaliação de conhecimentos.



Curso: 2016/2017
Espanhol
22 de mayo de 2017



Nombre: _____

Autoevaluación de conocimientos

Lee las afirmaciones que se presentan a continuación y señala con una **V** las que consideras verdaderas y con una **F** las falsas, de acuerdo con el viaje que has hecho por Salamanca a lo largo de las clases. Corrige las falsas.

El *Lunes de Aguas* se celebra dos lunes después del lunes de pascua.

El *Lunes de Aguas* tuvo origen en el siglo XVI, cuando Salamanca presentaba un lado inmoral, a pesar de que era un centro de conocimiento y de estudios.

La fachada de la Universidad de Salamanca posee un gato que se relaciona con el *Lunes de Aguas*, ya que simboliza el conocimiento de los estudiantes.

«Me encanta» expresa el grado máximo de satisfacción y «Odio» expresa el grado máximo de aversión.

Cuando queremos expresar gustos y aversiones, debemos usar infinitivo si la oración está compuesta por dos sujetos distintos.

La Plaza Mayor de Salamanca fue construida en el siglo XVIII.

«Claustro» significa: anfiteatro donde los maestros imparten las clases de historia en la Universidad de Salamanca.

«Gárgola» significa: figuras/adornos que sobresalen de las paredes de los edificios, como por ejemplo de la fachada de la Universidad de Salamanca y de otros edificios de la ciudad.

Anexo 35

Ficha de autoavaliação de conhecimentos: exemplos de respostas.

«Claustro» significa: anfiteatro donde los maestros imparten las clases de historia en la Universidad de Salamanca.

F. En un edificio, galería que rodea el patio principal. ✓

«Gárgola» significa: figuras/adornos que sobresalen de las paredes de los edificios, como por ejemplo de la fachada de la Universidad de Salamanca y de otros edificios de la ciudad.

V. _____ ✓

«Claustro» significa: ~~anfiteatro donde los maestros imparten las clases de historia en la Universidad de Salamanca.~~ En un edificio, galería que rodea el patio principal. ✓

F. _____

«Gárgola» significa: figuras/adornos que sobresalen de las paredes de los edificios, como por ejemplo de la fachada de la Universidad de Salamanca y de otros edificios de la ciudad.

V. _____ ✓

«Claustro» significa: anfiteatro donde los maestros imparten las clases de historia en la Universidad de Salamanca.

F. ES el espacio le rodea del patio principal, con columnas y arcos ✓

«Gárgola» significa: figuras/adornos que sobresalen de las paredes de los edificios, como por ejemplo de la fachada de la Universidad de Salamanca y de otros edificios de la ciudad.

V. _____ ✓